

ISSN 0207-4494

TARTU RIIKLIK ÜLIKOOL

METHODICA

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIHK 617 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.g.

ОБУЧЕНИЕ РАЗНЫМ ВИДАМ
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
И ПРОБЛЕМАМ КОНТРОЛЯ

M E T H O D I C A



ТАРТУ 1982

Toimetuskolleegium:

O.Mutt (vastutav toimetaja), A.All, V.Kokkots
H.Liiv, R.Tasa, J.Tuldava

Редакционная коллегия:

О.Мутт (ответственный редактор), А.Алл, В.Коккота
Х.Лийв, Р.Таса, Ю.Тулдава

О ВОСПРИЯТИИ И ПЕРЕРАБОТКЕ ИНФОРМАЦИИ ТЕКСТА ПРИ ЧТЕНИИ

А. Алл

Тартуский государственный университет

Целью чтения является извлечение информации, которое в свою очередь базируется на понимании читаемого. Факторы, влияющие на понимание в процессе чтения, весьма многочисленны и разнообразны. Условно их можно разделить на объективные и субъективные. Под объективными факторами мы понимаем особенности текста, в том числе:

- 1) содержание текста (тематика текста),
- 2) язык текста с учетом расхождений изучаемого языка с родным и
- 3) оформление текста (шрифт, наличие иллюстраций и т.п.).

К субъективным факторам можно отнести особенности читающего: его т.н. "стартовый уровень" на иностранном языке и индивидуально-психические особенности. Под стартовым уровнем понимается: 1) знание данной специальности (знакомая или незнакомая тематика текста), 2) владение языковым материалом (лексическим, грамматическим, орфографическим, фонетическим) и 3) степень владения техникой чтения (темп чтения).

В процессе преподавания иностранных языков необходимо учитывать обе группы вышеуказанных факторов.

С точки зрения психологии, чтение как вид речевой деятельности представляет собой рецептивную форму общения и складывается из двух неразрывно связанных процессов: техники чтения и понимания читаемого. Техника чтения выступает как средство для достижения понимания мыслей, изложенных автором. Однако методически целесообразно рассматривать эти стороны раздельно, помня при этом, что основное значение в деятельности чтения принадлежит пониманию читаемого и отношению к прочитанному.

При характеристике понимания мы опираемся на формулу понимания, предложенную З.И. Клычниковой (1973, с. 92-93):

$$П = \frac{Ич, Яч, Оч}{Иа, Яа}, \text{ где}$$

- П - понимание;
- Ич - система информации, которой обладает чтец;
- Яч - система языка (или система его кода), которой владеет чтец;
- Оч - особенности психического состояния чтеца (направленность его внимания, активность мышления, развитие про-износительных навыков и навыков чтения и т.д.);
- Иа - система информации текста или информация, сообщаемая автором высказывания;
- Яа - система языка, в которой передается эта информация (или система кодирования текста).

Как видим из приведенной выше формулы, при понимании речи мы имеем дело с двумя переменными: текстом и читающим.

Понимание рассматривается как функция двух переменных, представляющая собой отношение между лицом, принимающим сообщение, и лицом, посылающим сообщение, т.е. отношение между читающим и автором с учетом поправки на психическое состояние первого в момент приема сообщения. Совершенно очевидно, что понимание, во-первых, тем лучше, чем больше степень приближения принимающего сообщения к посылающему сообщению во всех их отличительных признаках, как личностей, вступающих в акт коммуникации, и, во-вторых, понимание тем лучше, чем совершеннее с точки зрения психологических закономерностей восприятия, внимания, памяти, мышления и т.д. протекает этот акт. Рассмотрим эти психологические закономерности.

Процесс чтения на любом языке начинается с восприятия графических символов текста, несущих определенную информацию. Это один из сложных процессов речевой деятельности, включающий в себя визуальное восприятие слова, морфологических форм, синтаксических структур и других средств языка, выражающих определенное содержание мысли.

Наличие того или иного восприятия у людей зависит от индивидуальных особенностей, которые объясняются всей историей формирования каждой личности и характером ее деятельности. Прежде всего различают два типа восприятия: аналитический и синтетический, которые связаны между собой.

Цель нашей работы заключается в создании основы для обучения студентов точному пониманию при чтении литературы по

специальности, что требует как аналитического, так и синтетического восприятия, что необходимо учитывать при составлении упражнений.

В большинстве современных работ по психологии опознавательный процесс рассматривается как процесс сличения. Между образом, который возникает в сознании читающего в процессе восприятия иноязычного текста, и поступающими из текста зрительными образами существует процесс взаимодействия, в результате которого выясняется, соответствуют они друг другу или нет.

Результат процесса сличения - это сигнал, в ответ на который срабатывают механизмы связей, образованных в прошлом языковом опыте читающего. Однако часто бывает и так, что при сличении эти механизмы вообще не срабатывают, что свидетельствует об отсутствии в памяти читающего "эталонного набора" языковых средств, с которыми происходит сличение (Берман М.И., 1970, с. 101). С другой стороны, особенно при двуязычии, срабатывает механизм переноса опыта сличения из родного языка, в результате чего могут появиться ложные связи, как следствие неправильного переноса навыков узнавания одного варианта знакомого языкового явления на другие варианты этого же явления или другие подобные языковые явления. Это нельзя не учитывать в учебном процессе.

По длительности функционирования запечатленной памятью информации память делят на кратковременную и долговременную. Оба вида памяти играют большую роль в обучении иностранному языку. Советскими психологами экспериментально установлено, что функцией долговременной памяти является усвоение знаний, умений и навыков и их длительное хранение в целях обеспечения возможно более успешного выполнения предстоящих задач в различных видах деятельности человека. Функция кратковременной памяти - непосредственное обслуживание потребностей текущей деятельности. Это такие процессы, которые обеспечивают заполнение, сохранение и воспроизведение информации, необходимой для достижения цели конкретного действия и теряют свою актуальность и целесообразность после его выполнения (Линкин Н.И., 1958, с. 59-60).

Что касается анализируемого вида речевой деятельности - чтения, то можно сказать, что долговременная память является хранилищем вербального материала и схем сочетания слов, а кратковременная - тем специфическим речевым аппаратом, который обеспечивает понимание при чтении и реализует акт рече-

вого высказывания. В нашем случае, т.е. при чтении, в долговременной памяти должны быть заложены навыки и умения распознавать самые частотные слова и типичные синтаксические структуры научной литературы.

Процесс памяти начинается с запоминания. В психологии различают произвольное и непроизвольное запоминание. Успех запоминания зависит от степени активности и самостоятельности человека. Исследования психологов показали, что непроизвольное запоминание не только научных понятий, но и таблиц умножения, стихотворений, слов иностранного языка оказалось более осозанным, точным и прочным по сравнению с обычным обучением, ориентированным на произвольную память (Зинченко П.И., 1959, с. 227).

Одним из условий, обеспечивающих управление непроизвольной памятью в обучении и ее высокую эффективность, является организация целенаправленного действия с учебным материалом. Помимо этого, существуют индивидуальные различия памяти, которые проявляются в том, на какой вид представлений по преимуществу опирается человек при запоминании. Одни лучше запоминают то, что могут увидеть, другие то, что могут услышать, третьи - то, что может быть выполнено практически. В соответствии с этим различают зрительный, слуховой и двигательный типы памяти. Разнообразие видов упражнений позволяет регулировать эти типы памяти.

Серьезные исследования понимания текста на иностранном языке выполнил А.Н. Соколов. Он показал, что при дискурсивном понимании понимание начинается с определения (по словарю) значения первых слов, которые в сознании испытуемого вначале никак не связаны между собой. Возникает смутная догадка о возможном смысле фразы текста. Иногда при выяснении значения последующих слов эта догадка отбрасывается как ошибочная и заменяется новой, более адекватной. Затем выделяются (нередко в виде гипотезы) "смысловые вехи" - слово или группа слов, являющиеся носителем основного смысла фразы или текста, а также синтаксические отношения в предложении. В процессе осмысления текста в связи с возникновением догадок (гипотез) у испытуемого создается "определенная направленность на содержание" и предвосхищение - антиципация содержания, которая в свою очередь способствует дифференциации и спецификации значений отдельных слов. А.Н. Соколов считает, что таким образом дискурсивное понимание элементов текста на иностранном языке (с гипотезами и антиципацией) идет от ана-

лиза к синтезу сначала на низшей, а затем на высшей их ступени (Соколов А.Н., 1947).

Фактически анализа вначале не происходит, а понимание синтаксической связи между словами достигается по методу проб и ошибок. Не стоило бы и вспоминать проведенный в 1947 году эксперимент, если бы и в настоящее время в некоторых случаях чтение специальной литературы не происходило аналогичным образом, особенно в тех случаях, когда отсутствует соответствующее руководство со стороны преподавателя или учебного пособия. Целью обучения чтению в высшей школе является непосредственное понимание. Непосредственное понимание текста и отдельных его элементов (слов, фраз) предполагает отсутствие разрыва между лексической, синтаксической и содержательной сторонами текста. Они выступают в сознании читающего как единое целое, как это бывает при чтении на родном языке нетрудного текста (Соколов А.Н., 1947). Однако тексты по специальности на иностранном языке редко бывают нетрудными. А.А. Леонтьев совершенно правильно утверждает, что непосредственность понимания не означает отсутствия умственных операций (анализа, синтеза, сравнения, заключения). Только в этом случае они выступают в крайне сокращенной форме и входят в структуру внутренней речи читателя (Леонтьев А.А., 1974).

Общепсихологическая трактовка процесса понимания не может быть прямо перенесена на понимание текста, так как последнее опосредовано системой языка в самом объекте понимания. Понимается текст, т.е. его смысловое содержание, закодированное при помощи той или иной языковой системы (Клычникова З.И., 1973, с. 94).

Исходя из роли родного языка в процессе понимания при чтении, психолог И.В. Карпов выделяет 4 ступени дискурсивного понимания:

- 1 ступень - первично-синтетическое понимание;
- 2 ступень - понимание носит аналитический характер;
- 3 ступень - понимание носит синтетический характер;
- 4 ступень - переход к пониманию (мышлению) на языке автора - беспереводное понимание.

Именно на 4-й ступени достигается полное адекватное понимание оригинального текста. Субъективно такое понимание переживается как непосредственное. Однако в действительности оно опосредовано всеми предшествующими ступенями развернутого (дискурсивного) понимания (Карпов И.В., 1950). В.В.Бе-

ляев полагает, что И.В. Карпов "глубочайшим образом ошибался, подразделяя процесс понимания иностранного текста на четыре этапа, обусловленных переводом этого текста" (Беляев Б.В., 1965, с. 3).

На наш взгляд, здесь можно поставить под сомнение термин "беспереvodное понимание". Его антитезой тогда должно быть понимание на основе перевода. Однако, если понимать термин "перевод" в широком смысле - как переход от одного кода реализации к другому (Жинкин Н.И., 1962), - то без такого перекодирования никакой акт понимания состояться не может. Если же иметь в виду узкое значение слова "перевод" - перевод с иностранного языка на родной, "адекватный перевод в виде языковой парафразы является достоверной индикацией понимания. Но ведь сам он не предпосылка, а результат понимания" (Берман И.М., Бухбиндер В.А., 1977, с. 40). Совершенно справедливо утверждают И.М. Берман и В.А. Бухбиндер, что "понимание по отношению к переводу первично. Поэтому понимание по своей сути не может быть переводным" (там же, с. 40). Если принять за основу это утверждение, то окажется, что перевод с иностранного языка на родной, против которого выступали многие методисты, как форма проверки понимания вполне допустим. Анализируя термин "непосредственное понимание", Л.П. Добраев утверждает и, на наш взгляд, совершенно справедливо, что случаи "непосредственного" понимания - того, что мгновенно охватывается, специальному исследованию пока не подвергались. Пока трудно сказать, является ли такой процесс действительно непосредственным. Дело в том, что "свернутые" мыслительные процессы отличаются от "непосредственного" понимания уже тем, что они возникают при наличии задачи, трудности, которые надо разрешить (Добраев Л.П., 1967, с. 54).

Можно с уверенностью сказать, что специалист в той или иной области будет успешно читать на иностранном языке, если характер его чтения приблизится к чтению на родном языке, т.е. оно будет восприниматься читающим как процесс получения информации, а трудности из-за недостаточного знания языка или связанные с техникой чтения (в широком смысле этого слова) не будут препятствовать этому процессу, подобно тому, как это имеет место при чтении на родном языке (Фоломкина С.К., 1970, с. 4). Для выработки навыков и умений чтения специальной литературы необходимо, наряду с усвоением лексики, доведение процесса правильного узнавания тех или иных грамматических конструкций иностранного языка до автоматизма,

развитие у учащихся быстрой реакции на типичные синтаксические структуры научной литературы.

Обратимся непосредственно к анализу восприятия и переработке информации текста. Минимальной коммуникативной единицей текста, выражающей законченную мысль, является предложение. Рассматривая проблему восприятия предложения при чтении, необходимо подчеркнуть, что восприятию любого предложения предшествует возникновение в сознании читающего сочетательной (синтаксической) схемы, в которую в ходе считывания "укладываются" слова предложения, как показали эксперименты, проведенные под руководством И.М. Бермана. Такая схема возникает при приеме первого слова предложения. Вызванная в долговременной памяти эталонная сочетательная схема* выступает "контуром уподобления", по которому происходит синтезирование считываемого предложения. Вывод синтеза в анализ происходит здесь в результате заполнения матричной схемы** предложения реальной, грамматически оформленной лексикой (Берман И.М., Бухбиндер В.А., 1977, с. 59). Для этого надо сохранить в долговременной памяти самые частотные слова, грамматику и структуру предложения.

Для понимания предложения важно не только знать слова и грамматику, но и уметь сохранить в памяти следы от серии слов, т.е. затормозить преждевременный вывод о смысле высказывания на основе части предложения. Простое предложение как "привычная и хорошо упроченная единица" не представляет особых трудностей для понимания при восприятии. Иначе обстоит дело при восприятии логико-грамматической структуры, содержащей сложную систему управления. Для того, чтобы понять смысл такой конструкции, необходимо объединить слова в единые структуры, раскрывающие связи и отношения реальной действительности. Эти мыслительные операции требуют особой формы синтеза отдельных элементов и одновременного, а не последовательного обозрения всего предложения (Гез Н.И., 1969, с. 35). Мы полностью разделяем точку зрения Н.И.Гез, согласно которой понимание предложения требует, чтобы предложение было предъявлено одновременно. Практически это оказывается

* Под сочетательной схемой И.М.Берман понимает "абстрактный языковой субстрат, существующий в виде некоторой матрицы потенциально ветвящихся НС" (непосредственно-составляющие).

** синтаксическая структура

не всегда возможным, потому что предложение может размещаться на нескольких строчках, окончание предложения может оказаться на обратной стороне страницы и т.п. И.М. Берман и В.А. Бухбиндер утверждают, что предложение может быть "столь протяженным, что входящие в его состав слова невозможно удерживать в памяти в одновременности" (Берман И.М., Бухбиндер В.А., 1977, с. 58). "Отрезки словесных рядов, составляющие предложение, воспринимаются в принципе не симультанно, а сукцессивно — пишут те же авторы. При этом в памяти удерживается "в одновременности" не весь словесный ряд предложения, а только та часть последовательного ряда слов, которая необходима для перекодирования его в высший код — код смысла" (Берман И.М., Бухбиндер В.А., 1977, с. 57-59). Узнавание же слов, структур и структурно-смысловых связей между предложениями происходит у человека, хорошо владеющего языком, симультанно и неосознанно (Гез Н.И., 1969, с. 35).

При восприятии структуры и смысла предложения чрезвычайно большое значение имеет вероятностное прогнозирование (Shannon С.Е., 1951; И.А. Зимняя, 1974 и др.). В производстве речи та же самая психическая функция называется упреждающим синтезом (термин Н.И. Жинкина, 1958). Следовательно, вероятностное прогнозирование и упреждающий синтез являются разными формами проявления одного и того же закона — закона опережающего отражения действительности (Жинкин Н.И., 1955; Зимняя И.А., 1974, с. 85).

Вероятностное прогнозирование может быть определено как процесс упреждения целого, предвидения элементов, последующих за данным элементом, на основе оценки априорной вероятности их появления и апперцепируемом целом (Зимняя И.А., 1971, с. 142). Основой вероятностного прогнозирования являются сохраняемые мозгом следы временных соотношений, имевших место в прошлом. При восприятии иноязычной речи прогнозирование протекает как на уровне отдельного слова, так и на уровне целого предложения и даже группы предложений.

Эксперименты с заполнением фразового пробела, проведенные под руководством И.А. Зимней, показали, что "выдвижение" смысловых гипотез, являясь выражением смысловых связей, реализуется в определенных синтаксических связях — управление, примыкание и т.д. — и в других формах связи слов — атрибутивной, дополнительной, обстоятельственной и т.д. (Зимняя И.А., 1974, с. 94). Хотя И.А. Зимняя говорит о репродукции, это в равной мере относится и к рецепции.

Если при чтении наиболее вероятная связь не угадывается, читающий идет путем случайного перебора, ведущим к т.н. смутной догадке. Нам такие случаи хорошо известны из опыта проведения приемных экзаменов или работы со студентами — первокурсниками, которые говорят, что все слова они знают, а смысла не понимают. Это обстоятельство обусловлено тем, что читающий не улавливает грамматических отношений и связей между словами и предложениями.

Для формирования умения предвосхищения, умения вероятностного прогнозирования большую роль играет установка. В психологии под установкой понимается обусловленная предыдущим опытом готовность человека к выполнению определенной деятельности, состояние готовности в определенной форме реагирования, побуждающее человека действовать определенным образом (Пед. энциклопедия, т. IV, с. 403). Д.Н. Узнадзе характеризует установку как склонность, направленность, готовность субъекта к совершению акта, могущего удовлетворить его потребность, как предуготовленность к совершению определенной деятельности, направленной на удовлетворение актуальной потребности (Узнадзе Д.Н., 1961, с. 170-171).

При чтении установка проявляется, очевидно, в двух отношениях: во-первых, в ожидании некоторой новой содержательной информации и, во-вторых, в готовности к предстоящему приему предложения как определенным образом упорядоченной структуры. Этой структуре в компетенции читающего должны отвечать соответствующие грамматические механизмы. При выработке этих механизмов у студентов необходимо иметь в виду те языковые формы и структуры, на которые следует обратить особое внимание. Если этими структурами являются глаголы и те части речи, которые связаны с ним валентностью и составляют ядро предложения, то, как показали наши опыты, формируется установка, которая ускоряет и облегчает понимание предложения (текста).

Мы полностью разделяем точку зрения Н.В.Витт и В.Д. Тункель, согласно которой "в тексте по специальности должен встречаться значительный процент таких синтаксических структур, которые студент "знает", пусть всего лишь на уровне узнавания. Эти знакомые формально-языковые элементы позволяют выполнить часть работы над текстом относительно автоматизированно и концентрировать внимание главным образом на охватывание смысла текста" (Витт Н.В., Тункель В.Д., 1971, с.56).

При обучении чтению специальной литературы на немецком

языке особенно важно обучать различению синтаксических структур и предвосхищению ядра предложения. Наши опыты показали, что целесообразно давать специальную установку для распознавания и понимания ядра предложения. (О ядре предложения см. Алл А., 1975, с. 10). Такая установка способствует концентрации внимания на самом важном в предложении.

Приступая к чтению, читающий (после ознакомления с заглавием) скользит взглядом по тексту или по абзацу, чтобы получить представление о том, о чем в нем говорится. При этом глаз схватывает знакомые слова, у опытного чтеца — фразы (Берман И.М., Бухбиндер В.А., 1877). Особенно важно, чтобы этими знакомыми словами, которые воспринимаются прежде всего, оказались глаголы — сказуемые и те части речи, которые связаны с ними валентностью, так как в этом случае вероятность предсказания смысла предложения в немецком специальном тексте намного увеличивается.

Литература

- Алл А.А. О роли отбора учебного материала при повышении эффективности обучения иностранным языкам в вузе. — Уч. зап./Тартуский гос. ун-т, вып. 345. *Methodica*, IV. — Тарту, 1975, с. 7-18.
- Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — М.: Просвещение, 1965.
- Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. — М.: Высшая школа, 1970.
- Берман И.М., Бухбиндер В.А. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. — Киев: Вища школа, 1977.
- Витт Н.В., Тункель В.Д. Влияние характеристики научно-технического текста на учебную деятельность. — ИЯВШ, 1971, вып. 8.
- Гез Н.И. К вопросу об обучении распознаванию речи при зрительном и слуховом восприятии. — ИЯВШ, 1969, № 2.
- Доблаев Л.П. Проблема понимания в современной психологии. — Саратов: изд-во Саратовского ун-та, 1967.
- Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. — Вопросы языкознания, 1962, № 2.
- Жинкин Н.И. Механизмы речи. — М.: АПН РСФСР, 1958.
- Зимняя И.А. О вероятности характера речевого восприятия. — Уч. зап./МГПИИЯ им. М. Тореца, т. 60. Исследования языка и речи. 1971.

- Зимняя И.А. Опережающее отражение в речевом поведении. — ИЯВШ, вып.8. М., 1974.
- Зинченко П.И. Вопросы психологии памяти.—В кн.: Психологическая наука в СССР, т. I. — М.: АПН РСФСР, 1959.
- Карпов И.В. Психологическая характеристика процесса понимания и перевода учащимися иностранных текстов.—В кн.: Вопросы теории и методики учебного перевода. — М.: АПН РСФСР, 1950.
- Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1973.
- Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. — М.: Наука, 1974.
- Педагогическая энциклопедия, том IV. — М.: Советская энциклопедия, 1969.
- Соколов А.Н. Психологический анализ понимания иностранного текста. — В кн.: Вопросы психологии, вып. 7. — М.—Л.: Известия АПН РСФСР, 1947.
- Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. — Тбилиси: Заря Востока, 1961.
- Фоломкина С.К. Зависимость типов упражнений от видов чтения.— В кн.: Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе (Проблемы вопросов обучения чтению). — М.: Центральный кабинет методики обучения языкам МВ и ССО СССР при МГПИИЯ им. М. Тореза, 1970.
- Shannon C.E. Prediction and Entrophy of Printed English. — The Bell Septem Technical Journal, XXX, I, New York, 1951.

О ФОНОУПРАЖНЕНИЯХ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В.А. Бухбиндер, И.В. Бессонова
Киевский ГИИЯ, Киевский ГПИ

Под фоноупражнениями мы будем понимать такие упражнения, которые в своем выполнении обусловлены использованием фонограммы — учебной записи на звуконоситель любого физического свойства, предусматривающей любой способ воспроизведения. Отсюда следует, что фонограмма может принимать вид грамзаписи, магнитофонной записи, радиотранслируемой фонограммы и входить в такие технические средства комплексного характера, как озвученная диафильм- или кинофильм-проекция, телевидение или видеофонопроекция.

Остановимся на случаях, когда фонограмма как вид упражнения употребляется автономно.

В этом случае мы сталкиваемся в учебном процессе с двумя видами упражнений. С одной стороны, в школьной и вузовской практике нередко применяются "озвученные" упражнения, т.е. упражнения обычного типа, взятые из учебников и учебных пособий, которые без всяких изменений начитываются на магнитофонную ленту и затем прослушиваются в классе или лаборатории. Сюда относятся озвученные тексты, диалоги, вопросно-ответные упражнения, "фонетические зарядки" и пр. Они в известной степени оказывают помощь в овладении иностранным языком, но имеют тот существенный недостаток, что при их подготовке не учитываются: 1) требования к отбору фономатериала; 2) специфические задачи фоноупражнений; 3) особенности препарирования фономатериала и 4) структурные особенности фонограммы.

Второй вид упражнений в полном смысле можно назвать фоноупражнениями, так как они отличаются от всех иных не только тем, что предъявляются учащимся с помощью звуковоспроизводящей аппаратуры, но представляют собой особый вид упражнений, имеющий отличительные черты, а их использование в учебном процессе подчиняется определенным закономерностям.

Остановимся на специфике фоноупражнений более подробно. Из данных психологии речи ясно, что слуховой канал при вос-

приятии речи является весьма важным, если не сказать - ведущим и играющим первостепенную роль в овладении иноязычно-речевой деятельностью. С этой точки зрения любой учебный материал, подлежащий усвоению, в общем заслуживает озвучивания и предъявления в виде фонограммы. Однако сохраняет свою роль и зрительное восприятие, а также отработку речемоторного компонента различных видов речевой деятельности. Поэтому среди всего объема языкового и речевого материала, преподаваемого учащимся, имеется такой, включение которого в фоноупражнения обусловлено соображениями наибольшей целесообразности. В связи с этим можно отметить следующие критерии фоноотбора: 1) предпочитается материал, связанный с развитием произносительных навыков: позиционные варианты фонем, тип ударения, интонационная модель; 2) особое значение имеет материал, вызывающий затруднения при слуховой рецепции; 3) при развитии устноречевого навыка важно использование репродуктивно усваиваемых лексических единиц, речевых образцов, их вопросно-ответных, утвердительных, отрицательных, а также модально окрашенных вариантов с сохранением их содержательных и структурно-интонационных характеристик; 4) в сочетании со зрительной опорой рекомендуется материал по технике чтения и письма.

Фоноупражнения направлены на быстрое и экономное достижение некоторых специфических задач: 1) развитие фонематического слуха; 2) развитие слуховой памяти и слуховой "выносливости"; 3) развитие рецептивно-слуховых лексических и грамматических навыков; 4) обучение аудированию; 5) правильное "озвучивание" в плане внешней и внутренней речи письменного текста при чтении.

Препарирование фономатериала должно осуществляться с учетом специфики слуховой рецепции: 1) должны быть учтены интерферирующие факторы - звуковая редукция, ассимиляция, возможность смещения омонимов, паронимов и пр.; 2) учитываются наличные знания учащихся, определяющие подготовленность их к восприятию фономатериала; 3) следует соблюсти рациональную дозировку трудностей, возникающих при слуховом восприятии; 4) объем фономатериала должен соответствовать уровню слуховой памяти и слуховой "утомляемости" учащихся; 5) отсюда же следует рациональная дозировка материала в каждом элементе фоноупражнений; 6) при препарировании фономатериалов должны быть приняты меры против "соскальзывания" учебных действий к однообразной тренировке, механическому

"дриллу", усыпляющему мыслительную активность учащихся (с этой целью может быть создана звуковая картина, усилен ситуативный фон, внесен игровой элемент).

Особенности структурной организации фонограммы вытекают из следующих моментов: 1) специфики слухового восприятия; 2) специфики слуховой памяти; 3) возможностей выполнения без непосредственного руководства учителя; 4) необходимости создания стимулов к выполнению заданных операций; 5) задачи организации самоконтроля и самокоррекции; 6) в ряде случаев использования возможностей индивидуализации обучения с помощью внесения в фоноупражнения элементов программирования.

Учет этих моментов позволяет выдвинуть общие принципы структурной организации фонограммы. Так как речевой поступок состоит из трех основных фаз, то и упражнение, воспроизводящее в общих чертах его течение, также должно оказаться трехчленным, включая инструктивную, исполнительную и контрольно-коррективную части. В фоноупражнении эти части приобретают следующий вид.

Инструктивная часть должна содержать стимул к исполнению операции с материалом или речевого действия, а также на способ их выполнения. Инструкция должна соответствовать следующим требованиям: краткости, однозначности, полноты и доступности описания, а также строгой направленности на выполнение закрепляемых операций (действий). Соблюдение указанных требований способствует правильному осмыслению задания и формированию операционной программы в условиях слухового восприятия фоноинструкции. Как правило, "работоспособность" инструкции целесообразно проверять опытным путем, что позволяет исключить досадные, но встречающиеся в ряде случаев неточные, расплывчатые, двусмысленные формулировки, приводящие к неадекватному поставленной цели выполнению фоноупражнений. В инструктивную часть далее обязательно входит демонстрация образца выполнения, укрепляющая учащегося в уверенности, что принятая им операционная программа действительно верна. Такое построение инструктивной части дает нужные гарантии в отношении правилосообразности реализации этой программы.

За инструктивной следует исполнительная часть, которая у разных фоноупражнений отличается количеством входящих в нее фаз (тактов), содержанием закрепляемого материала и характером производимых с ним операций.

С точки зрения количества тактов большинство фонограмм

имеет одно-, двух-, четырех- или шеститактную структуру.

Однотактные фоноупражнения обычно не требуют внешне выраженных реакций учащегося и направлены главным образом на синтетическое слушание, или предполагают синхронное слушание-проговаривание, обычно вполголоса. Это может быть прослушивание контрастирующих звуков, звукосочетаний, слов и др. лексических единиц, речевых образцов, содержащих интересное нас явление - грамматическую форму, интонационный контур и пр. Такое прослушивание обычно бывает ознакомительным и переходит в громкоречевую отработку подлежащих овладению явлений.

В однотактную структуру укладывается и синтетическое слушание. Это может быть аудирование с помощью фонограммы, репрезентующей текст или законченную в смысловом отношении часть текста. Восприятие материала однотактной фонограммы протекает в условиях активизации внутренней речи. Возможно выполнение отдельных операций с материалом (сопоставление, вычленение, узнавание), однако эти операции интериоризированы, носят преимущественно мыслительный характер, не имеют выраженного звуко-моторного подкрепления и требуют дальнейшей внешне речевой отработки.

Большинство двухтактных упражнений построены по схеме стимул-реакция и, следовательно, довольно просты по характеру совершаемых операций. Среди них различаются два вида: имитационные, т.е. требующие адекватного повторения учащимися во втором такте звукового стимула, поданного преподавателем (диктором) в первом. Это может быть повторение звуков, их сочетаний, слов, фраз и т.п. Польза таких упражнений состоит главным образом в объединении слухового восприятия со звуко-моторным комплексом, воспроизводимым на слух. При этом хорошо формируются произносительные, словесные, фразовые стереотипы, тренируется слуховая память. Второй вид двухтактных фоноупражнений основан не на имитации, а на преобразовании исходного стимула. Опять же преобразования могут иметь различное назначение и исходный материал: звуковые противопоставления, когда, например, долгий гласный должен быть противопоставлен учащимся краткому звуку и т.п.; лексические операции: сопоставление синонимов, антонимов, сочетание лексических единиц, их перевод лексическая подстановка и пр.; грамматические операции: замена одной грамматической формы другой, образование заданной формы от исходной, грамматические подстановки, перевод, трансформация и пр.

Четырехтактная структура принципиально отлична от предыдущих тем, что она включает не только исполнительную, но и контрольно-корректировочную часть. Тем самым она способствует укреплению обратной связи и повышает интенсивность тренировки. При выборе между двух- и четырехтактной структурой руководствуются главным образом сложностью закрепляемых операций. Те из них, которые влекут за собой ошибки и, следовательно, требуют пооперационного контроля и коррекции, будут отнесены к четырехтактной фонограмме. Более простые и однозначные по характеру выполнения хорошо укладываются в двухтактную.

Что касается шести- и восьмитактных фонограмм, то их применение оправдано при закреплении более или менее сложных операций, правильное осуществление которых может потребовать двух или более коррекций. Сюда следует отнести преобразования с речевыми образцами, составление развернутого ответа на вопрос, развернутое высказывание в ответ на вербальный стимул, сложные грамматические трансформации (например, объединение двух простых предложений в сложно-подчиненное) и пр. Заканчивая характеристику структуры фоноупражнений, следует отметить, что фоноупражнения, которые расчленены на такты, благодаря повышенной управляемости их операционной программой, могут быть с успехом вынесены на самостоятельную работу учащихся в лаборатории обучения речи, а при наличии магнитофона - и в домашние условия. Упражнения с речевой направленностью, имеющие мотивационный характер, обычно "сопротивляются" расчленению, так как развиваемые с их помощью речевые умения требуют "оперативного простора" - выполнения в условиях свободно развивающейся ситуации и коммуникативно обусловленной реализации спонтанно развертывающегося речевого поступка.

Остановимся теперь на роли и месте фоноупражнений в общей системе упражнений для овладения учащимися иноязычно-речевой деятельностью.

Фоноупражнения решают в принципе те же задачи, что и другие упражнения, способствуя прогрессу учащихся в овладении иноязычно-речевой деятельностью.

По своим функциям, содержанию и структуре фоноупражнения, тем не менее, отличаются от остальных. В функциональном отношении - направленностью на выработку автоматизмов благодаря выполнению более или менее стереотипных операций, закрепление которых ведет к формированию навыков. Преимуществ-

венно операционный характер фоноупражнений способствует приданию им дополнительных функций связи между упражнениями для закрепления знаний и упражнениями для развития речевых умений, что подчеркивает особо важную функциональную направленность фоноупражнений. Функции фоноупражнений еще более обогащаются тем обстоятельством, что они как нельзя лучше приспособлены к переходу от одного уровня в развитии речевых способностей к другим и благодаря этому придают всей системе упражнений такие качества, как цельность, единство, динамичность, непрерывность и взаимоувязанность отдельных звеньев. Специфичность фоноупражнений состоит поэтому в том, что они, придавая особый характер самостоятельной работе учащихся по овладению языком, способствуют более органичному объединению таких звеньев учебного процесса, как уроки, лабораторные работы и домашние задания.

В содержательном отношении фоноупражнения отличаются тенденцией к выбору фономатериалов, дающего наибольший эффект при предъявлении в условиях слуховой рецепции. Это позволяет более остро целенаправить подсистему фоноупражнений на те аспекты иноязычно-речевой деятельности, которые весьма затруднительно было бы отрабатывать без опоры на фонограмму.

На начальном этапе это:

1. Выработка фонематического слуха;
2. Формирование произносительных навыков;
3. Отработка правил чтения;
4. Обучение аудированию несложных сообщений.

На среднем этапе это:

1. Совершенствование произносительных навыков;
2. Совершенствование техники чтения;
3. Отработка лексических и грамматических навыков устной речи;
4. Обучение аудированию сообщений средней трудности.

На старшем этапе это:

1. Дальнейшее совершенствование произносительных навыков интонирования сложных предложений, произносительной нормы при повышении беглости речи;
2. Корректировка и дальнейшее совершенствование техники чтения;
3. Отработка лексических, грамматических и координационных навыков и умений устной речи;
4. Обучение аудированию сообщений различного характера, отличающихся друг от друга степенью трудности, разно-

образом, индивидуальными особенностями и темпом воспроизведения.

В структурном отношении фоноупражнения и остальные упражнения отличаются друг от друга тем, что должны отвечать разным требованиям к их построению, отражающими специфику звукового предъявления материала, слуховой рецепции и восприятия "механической" речи. Эти требования находят воплощение в следующих особенностях:

1. Двучленном построении фоноинструкции, состоящей из описательной части и образца выполнения;

2. Выборе одно-, двух-, четырех- или шеститактной структуры исполнительской части;

3. Включении в фонограмму двух (четырех) тактов, обеспечивающих самоконтроль (самокоррекцию) по ключу.

Выполнение фоноупражнений предусматривается как на уроке, так и в лабораторных и домашних условиях. Однако основную ценность они приобретают в лабораторных условиях. Включение фоноупражнений в лабораторные задания способствует:

А. С дидактической точки зрения

а) повышению управляемости учебным процессом и индивидуализации работы учащихся за счет использования элементов программирования;

б) интенсификации самостоятельной работы учащихся.

Б. С методической точки зрения

а) усилению системного характера упражнений;

б) увеличению объема тренировки и как следствие - степени автоматизированности владения материалом в репродуктивном аспекте;

в) повышению темпа аудирования, объема и трудности аудиотекстов;

г) повышению качества произносительных навыков и техники чтения.

В. С психологической точки зрения

а) повышению речевой активности учащихся;

б) улучшению их слуховой памяти и

в) слуховой "выносливости".

Суммируя сказанное, перечислим основные черты подсистемы фоноупражнений, учет которых способствует осуществлению ее специфической роли в процессе овладения учащимися речевой деятельностью на иностранном языке:

I. Соответствие условиям

а) слуховой рецепции;

- б) звукового предъявления;
- в) восприятия "механической" речи.

2. Направленность на решение общих задач

- а) с точки зрения дидактики - на
 - 1) повышение управляемости учебной деятельностью;
 - 2) индивидуализацию обучения;
 - 3) интенсификацию самостоятельной работы;
 - 4) укрепление связей между уроком, лабораторной работой и домашним заданием.
- б) с точки зрения методики - на
 - 1) повышение системности упражнений;
 - 2) улучшение взаимосвязей между уровнями (ступенями, стадиями) овладения речевой деятельностью.
- в) с точки зрения психологии - на
 - 1) повышение речевой активности;
 - 2) улучшение слуховой памяти и
 - 3) слуховой выносливости.

3. Направленность на достижение частных методических задач

- а) развитие фонематического слуха;
- б) развитие произносительных навыков;
- в) совершенствование техники чтения;
- г) отработку автоматизмов в области оперирования грамматическим и лексическим материалом;
- д) отработку координационных навыков при обучении репродуктивному аспекту устной речи;
- е) обучение аудированию.

Остановимся кратко на фоноупражнениях и фоноуроках.

Фоноупражнение тяготеет к его использованию в самостоятельной работе учащихся и составляет основное содержание лабораторных работ. Однако велика его польза и на самом уроке. Полезность подключения фоноупражнения к тому или иному этапу урока не вызывает сомнений, например, при проведении вводной части урока для отработки элементов произношения, при организации парной беседы, при введении нового текста, стихотворения, разучивания песни и пр. Следует отметить, что использование фоноупражнений приобретает действительную ценность при соблюдении принципа систематичности. Они становятся интегральной частью всех этапов урока и урока в целом. Применение фонограммы становится не только средством, но и условием проведения урока. Это обстоятельство весьма способствует интенсификация процесса овладения речью на уроках иност-

ранного языка. Оно позволяет значительно повысить объем тренировки в говорении и аудировании. Ряд уроков превращается в фоноуроки, так как их реализация становится невозможной без фоноупражнений. Это, однако, не говорит о том, что все без исключения уроки должны превратиться в фоноуроки. Целый ряд уроков может сохранить свой традиционный характер, опираясь на вербальные упражнения, роль которых в обучении языкам никогда не будет исчерпана, и на использование традиционной наглядности.

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ В СВЕТЕ
ПОЛОЖЕНИЙ СУПРАСИНТАКСИСА

В.А. Бухбиндер, А.А. Вейзе, Б.М. Лужевский
Киевский ГПИИЯ, Минский ГПИИЯ

Бурно развивающаяся в настоящее время теория текста (лингвистика или грамматика текста) дает целый ряд идей, которые крайне благотворны для развития методики обучения чтению и новых приемов работы с текстом. Преодоление ограниченности пофразной обработки лексико-грамматического материала проявляется, в частности, в том, что внимание учащихся с вербальных элементов предложения, составляющих группу сказуемого отдельного предложения, переключается на номинативные элементы целого текста. Лексические номинативные текстовые единицы, спаянные друг с другом различными типами межфразовых связей, образуют лексико-тематические линии (ЛТЛ) или цепочки (В.А. Бухбиндер, И.В. Бессонова, 1980, с.15). Однако категории поверхностного синтаксиса оказываются недостаточными для выявления смысловых связей текста. Для анализа текстового массива привлекается теория актуального членения, которое, как известно, было предложено для анализа смысловой структуры отдельного высказывания Я. Фирбасом. В надфразовом синтаксисе актуальное членение выступает как средство актуализации глубинной структуры текста, которая понимается как некая синтаксическая абстракция, лежащая в его основе (В.М. Солнцев, Т.П. Иванова, Т. Ван-Дийк и др.). В наших других работах мы также обосновываем необходимость выявления глубинной текстовой структуры и построения т. наз. "ядерного текста" (В.А. Бухбиндер, А.А. Вейзе, И.В. Бессонова). Многие лингвисты рассматривают смысловую структуру на уровне сверхфразового единства (О.И. Москальская, Н.И. Серкова, Г.Я. Солганик, М.М. Глушко и др.), а также рассматривают динамику смыслового развития в целом тексте (В.Б. Апухтин, 1977).

Особый интерес для целей преподавания языка представляют, с нашей точки зрения, приемы выделения ряда логического субъекта и ряда логического предиката (Л.М. Щетинин, 1972).

В настоящей статье мы поставили задачу показать созданную нами методику анализа тема-рематической прогрессии в смысловом куске и возможность ее применения для анализа и краткого формулирования его смыслового содержания. В нашем материале содержатся типичные случаи соотношений ряда логического субъекта и ряда логического предиката.

I. The film moves through both camera and projector in a series of jumps. While the exposure is being made, or while the image is being projected, the film remains stationary after which it is quickly moved to the next picture. While the film is moving a shutter interrupts the light beam.

Тема в данном отрывке представлена рядом соотнесенных словоформ именного характера. Это реноминация понятия "film" или простой лексический повтор. Доминирующее слово тематического ряда вводится в первом предложении в качестве грамматического подлежащего, которое вводит предмет мысли и затем повторяется (или заменяется местоимением - "it"). Назначение этого слова состоит в назывании предмета высказывания, которое в процессе смысловой прогрессии особой новизны в сообщаемой читателю информации не несет, поэтому степень КД тематического слова - минимальна. Отрывок относится к типу текста - объяснения (Я.М. Колкер, 1975, с. 13-14; А.А. Вейзе, 1977, с. 12-14). Новая информация, передаваемая рядом логического предиката - рематическим рядом, состоит в описании действий и состояний, представляющих собой различные фазы функционирования описываемого механизма. В первом предложении дается самая общая характеристика действия, выраженная глаголом в Present Indefinite. В последнем рассматривается соотношение двух действий, и то, которое относится к киноплёнке (тема отрывка), подано в его развитии в данный момент (Present Continuous Tense). КД развивается с возрастанием от темы к теме. Характерно, что степень КД личных глагольных форм (moves, is, remains) слабее по сравнению с КД именных компонентов, выступающих то в роли дополнения (camera and projector), то именной части сказуемого (stationary). По свидетельству Л.М. Щетинина, глагольно-именное сказуемое составляет распространенный вид ремы в современных научно-технических текстах на английском языке.

Исследователи предлагают различать предметную рематическую доминанту текстового фрагмента (РДФ), которая имеет описательный характер по своей функции. Смысл такой ремы в

том, чтобы сообщить о существовании и местоположении описываемых объектов. С т а т а л ь н а я РДФ выражает постепенное изменение изображаемого состояния. К а ч е с т в е н н а я РДФ передает внешний облик предмета описания, дает понятие о его строении, составе, качественных характеристиках (Г.А. Золотова, Л.Н. Чальян, 1981, с. 15).

Глагольный способ выражения ремы известен в данной терминологической системе как а к ц и о н а л ь н а я РДФ, которая передает динамику изображаемой ситуации или целого периода: последовательность сменяющих друг друга действий. Есть научные данные о сдвиге глагольного способа выражения ремы к именному. По-видимому, именные компоненты сказуемого обладают большей смысловой емкостью по сравнению с переходными глаголами, т.е. более эффективны в выполнении своей семантической роли в тексте - сообщать новую информацию.

II. a) Wool and cotton are hard wearing, good heat insulators and good moisture absorbers. But wool shrinks, crases and is attacked by moth. Cotton shrinks, crumples and is flammable.

Тип II содержит более сложные (составные) темы. В данном примере тематический ряд построен на п р о т и в о п о с т а в л е н и и. Вместе с тем структура всего единства достаточно проста. Предмет речи, объединяющий противопоставляемые элементы (шерсть и хлопок), вводится и инициальном высказывании. Позиционной функцией темы во всех предложениях является грамматическое подлежащее. Во втором и третьем предложениях, грамматическая и смысловая структура которых аналогична первому, рассматривается каждая их двух составляющих предмета речи. Они противопоставляются друг другу. Тематическая часть представлена сказуемыми как глагольного, так и именного типа. В первом предложении приводятся признаки, приписываемые предмету речи в целом. В последующих каждая составляющая характеризуется в отдельности своими отличительными чертами.

b)(1) Geometry is the study of shapes made up of straight lines and also the study of curves.(2)The most familiar curve is the circle.(3)It can be drawn with a compass or by sticking a drawing pin in paper, looping a string over it, attaching a pencil to the other end of the string and moving the pencil around the pin, keeping the string taut.(4)It is obvious from the way that it is drawn that any point on the

circle is the same distance from its centre.(5) This distance is called the radius of the circle.

Здесь тематический ряд также представляет образец текста-объяснения, т.к. состоит из цепочки слов, обозначающих последовательность включенных понятий: (1) geometry - curve - (2) circle - (5) radius.

В приведенном ряду каждое предшествующее понятие шире последующего, т.е. включает его. Объяснение движется от общего обозначения (науки), к частному, рассматриваемому данной наукой (кривые), к частному случаю кривой (круг) и, наконец, к еще более частному понятию (радиус).

Важной особенностью смысловой структуры абзаца, отличающей этот вариант от предыдущего, является то, что большинство тематических элементов вводится в составе тематического ряда: (1) (2) (5).

Сказуемые в тематической части СФЕ носят характер именных предикативных групп, смысловый вес которых падает на существительные, что подтверждает справедливость отмеченной выше тенденции, наблюдаемой в текстах научной прозы.

Ш. а) (1) The term do-it-yourself encompasses a very wide field of activity, and there is much to learn.(2) It is not always easy, but once new skills have been mastered do-it-yourself becomes rewarding and satisfying. (3) The books in this new series which cover subjects ranging from decorating and plumbing to heating are designated to help you acquire the necessary skills. (4) All you need to add is practice.

Специфика данного примера видна в следующем: 1) в реме первого предложения вводится обобщенная характеристика 1)(a wide field of activity, которая затем раскрывается и детализируется в тематических словосочетаниях (1)(much to learn, (2)new skills,(4) practice); 2) доминирующее словосочетание тематического ряда (do-it-yourself) повторяется дважды (1) (2) и вследствие этого получается более исчерпывающая характеристика в тематической части; 3) упомянутая связь является сложной цепной связью, характерной для данного типа абзаца. Дистантная цепная связь представлена в ординарном варианте ((2)new skills-(3) the skills); 4) в качестве отличительной характеристики абзаца выступают связи по линии тематического ряда. Помимо повтора заглавного словосочетания, они реализуются в его детализации с помощью набора уточняющих элементов:

(1) do-it-yourself -- (2) new skills / (1) much to learn /
(2) it/(4) practice.

Смысловые связи между ними достаточно прозрачны, кроме словосочетания (3)the books, связь которого с доминирующим элементом опосредована и требует мысленного восстановления пропущенного логического звена: There is a series of books which deal with do-it-yourself skills. This is one of these books.

Подобные компоненты требуют умений для извлечения из текста и м п л и ц и т н о г о с м ы с л а. Методика работы с ним описана нами в других работах (Вейзе, 1981, с. 117).

Анализ рематического ряда никакой специфики дополнительно к тому, что было выявлено в других типах, не показывает.

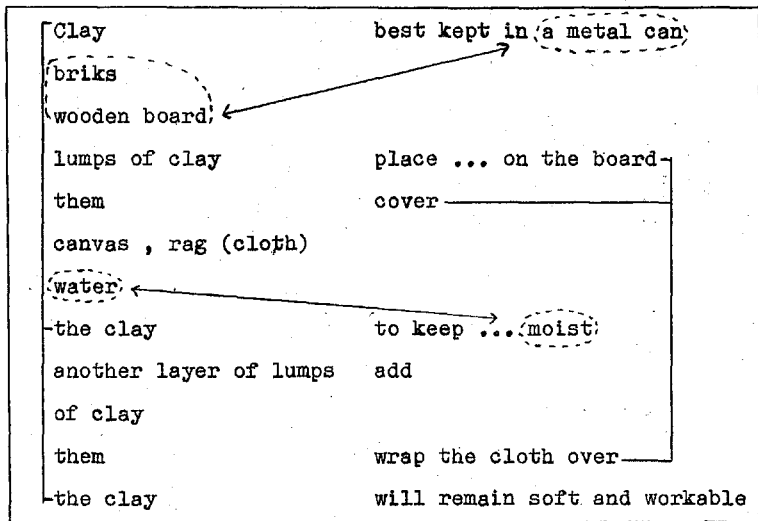
b)(1) Clay is best kept in a metal can with a tight-fitting cover, like a rubbish bin. (2) Place three bricks in the bottom and cover them with a wooden board. (3) Add clear water up to just below the level of the board. (4) Then place lumps of moist clay on the board and cover them with canvas or other rags leaving an end hanging in the water to act as a wick, drawing up water as needed to keep cloths and clay moist. (5) Add another layer of lumps of clay, wrap the cloth over them and so on until the can is filled to a level where the cover fits snugly. As long as water is kept in the bottom of the can and the cloth is kept moist the clay will remain soft and workable indefinitely.

Прибегнем к графической репрезентации смысловых связей внутри рассматриваемого отрывка. Наша схема хорошо иллюстрирует оба основных вида синтаксической смысловой связи между предложениями, а именно:

- параллельную связь, которая основана на повторе главного тематического элемента: clay - lumps of clay...

- цепную связь, которая состоит в переходе рематического понятия предыдущего высказывания в тему последующего: a metal can → bricks, wooden boards (placed in this can).

Абзац представляет собой отрывок текста-инструкции. Тема достаточно проста и испытывает лишь незначительные вариации. Характерно, что она обозначает объект действия, в то время как на первое место по степени КД выдвигается рематический ряд. Он представлен серией рекомендуемых действий, выраженных повелительной формой глагола. Таким образом можно отметить факт развития функциональной перспективы от простой



(гомогенной) темы к разнородной (гетерогенной) реме, занимающей доминантное место в тексте.

Дальнейший анализ тема-рематического развития показывает, что тематический ряд (ряд логического предиката) распадается на три группы:

- обозначение предмета речи: clay (is best kept ...) / (will remain soft) / (to keep) clay (moist)
- обозначение объектов, связанных с предметом речи как "часть-целое": (place) lumps of clay / (cover) them / (wrap) them
- обозначение объектов, связанных с ним опосредованно: (place) bricks / (cover) with wooden boards / (cover with) canvas, cloth, rag.

В последнем случае мы снова сталкиваемся с имплицитными компонентами текста. Извлекая смысл из рекомендаций, читатель должен представлять себе, что кирпичи необходимы, чтобы доски не оказались в воде; доски как опора, на которой лежит ткань; ткань играет роль фитиля, медленно втягивающего воду со дна бачка, и т.д. Назначение аксессуаров описываемой операции не разъясняется в тексте до конца. Поэтому преподаватель, с целью выяснения, насколько хорошо студенты разобрались в ситуации, может задать следующие вопросы:

Why must we place the bricks in the bottom of the can ?

What is the wooden board for ?

What role does the canvas or rag play ?

Проделанный анализ позволяет сделать выводы о типах тема-рематической прогрессии в научно-техническом тексте.

I. Различаются ремы трех типов, а именно: а) глагольные, б) глагольно-именные, в) именные (с десемантизированным глаголом-связкой). Ремы, включающие именные элементы, более информативны, чем глагольные, т.к. более органично связаны с тематическим рядом, имеющим субстантивный характер. Не подтверждается предположение о наличии составной ремы и поли-рематического ряда. Рема гетерогенна и разнородна по своей природе. Попытка ее деления на рематические субряды несостоятельна. В некоторых случаях можно говорить лишь о том, что рема принимает на себя коммуникативную нагрузку, и ее смысловой вес более ярко выражен в сопоставлении с элементарным по составу тематическим рядом. Это имеет место, когда на первый план выдвигается обозначение действий (например, в тексте-инструкции). Отмечены случаи участия ремы в порождении составных компонентов тематического ряда. Порождаемые в рематическом ряду элементы часто становятся смысловой доминантой отрезка текста. При цепной синтаксической связи рема участвует в порождении смысловых вех. В этом случае тематические компоненты распределены равным образом как по тематическому, так и рематическому ряду.

II. На нашем экспериментальном материале подтверждено свидетельство других исследователей о наличии сложных составных тем. Мы считаем правомерным выделять тематические субряды, так как убеждены в ведущей роли темы в организации смыслового куска, что имеет место не только при параллельной, но и цепной и линейной типах связи. Глубинную основу тематического ряда составляют семантические повторы как на уровне обобщений (доминирующих слов и словосочетаний), так и более частных номинаций. Внутри тематического ряда прослеживаются два основных типа смысловой прогрессии:

а) по принципу включения: переход от общих понятий к более узким вплоть до мелкой детализации и конкретных примеров;

б) в рамках одного и того же тематического ряда может быть несколько обобщений, каждое из которых детализируется, образуя свой субряд.

Типичным случаем членения темы является формирование двух (или более) субрядов, каждый из которых детализируется реализуя: а) сопоставление; б) противопоставление или контраст описываемых явлений. Такая структура, как правило, соп-

ровождается параллелизмом синтаксического рисунка предложений.

В методическом плане прогрессию тема-рематического состава отрывков удобно представлять графически в виде элементарных схем, примеры которой приведены выше.

В плане методики преподавания языка сделанные наблюдения интересны с точки зрения тех возможностей работы над текстом, которые они представляют. Одним из этих видов работы, который важен для обучения чтению, является компрессия смыслового содержания текста. Обобщение главного содержания часто сводится к одному высказыванию, которое, как и любое другое высказывание, состоит из рематической и тематической части. Тематическая часть — это название логического субъекта, т.е. предмета изложения в тексте, рематическая часть суммирует содержание рематической структуры текста. Если обобщенные формулировки темы и ремы эксплицитны, то методика передачи главного содержания сводится к нахождению этих формулировок. Так суть отрывка I выражается первым предложением. Процедура работы с параллельной логической структурой подобного типа заключается в выявлении "сквозной" темы (the film) и установлении того факта, что логический предикат первого предложения обобщает рему всего отрывка.

В типах текста, представленных примером II (а), предмет речи, вводимый в первом предложении, не нуждается в обобщении, поскольку здесь противопоставляются два объекта и оба должны быть названы. В то же время само противопоставление, составляющее суть рематической структуры, может быть кратко выражено только при условии суммирования противоположных качеств описываемого материала: *have both positive and negative features as materials for making cloth.*

В варианте II (с) преподаватель строит методическую работу таким образом, что учащиеся сначала отыскивают все тематические элементы в отрывке, а затем сопоставляют объем всех выделенных понятий. После этого очень легко показать классу то, что наиболее обобщающими понятиями являются *geometry* и *curve*. Оба они входят в состав первого предложения, таким образом оно может быть использовано как обобщение главной мысли данного отрывка.

Методические процедуры, связанные с текстом III (а), должны подвести учащихся к примерной формулировке типа: *This is a book concerned with do-it-yourself which encompasses a very wide field of activity.* Эти процедуры существенно отличают-

ся от рассмотренных ранее типов тем, что при формулировании главного смысла отрывка восстанавливаются невыраженные смысловые связи между ключевыми тематическими элементами. Учащимся предлагается проблемная задача "выразить имплицитную связь" между понятиями book - a series of books - do = it = yourself. Только после установления этой связи они смогут придти к приведенному выше варианту обобщения главного смысла текста.

Предложенный выше анализ тема-рематической прогрессии текста типа III (в) выявляет доминирующую роль в нем ремы, представленной рядом глаголов в повелительной форме. Обобщение главного смысла здесь также концентрируется на выявлении и формулировании имплицитного характера приводимых рекомендаций: инструктивный характер текста выражается либо грамматической формой герундия (*keeping the clay soft and workable*), либо специальным словосочетанием (*how to keep the clay soft and workable*). Серия логично построенных вопросов, задаваемых классу, даст учащимся возможность найти эти формы, обобщающие имплицитный смысл.

Литература

- Апухтин В.Б. Психолингвистический метод анализа смысловой структуры текста. Автореф. канд. дисс. М., 1977.
- Бухбиндер В.А., Бессонова И.В. Об учете структурных особенностей текстового материала при обучении чтению и аудированию. - В кн.: Иностранные языки в высшей школе, вып. 15, М., 1980.
- Бухбиндер В.А., Вейзе А.А., И.В. Бессонова. О понятии "ядерных текстов" и способах их получения путем компрессии. - В кн.: Иностранные языки в высшей школе (в печати).
- Вейзе А.А. Реферирование текста. Минск: БГУ, 1977.
- Вейзе А.А. Обучение пониманию глубинного смысла текста с имплицитной структурой. - В сб.: Тезисы докладов III зонального совещания зав. кафедрами иностранных языков неязык. факультетов и вузов Белорусской ССР, республик Прибалтики и Калининградской области РСФСР по проблеме "Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе". Гомель: ГПУ, 1981.

Колкер Я.М. Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке. Автореф. канд. дисс. М., 1975.

Чалбян Л.Н. Лингвистический анализ учебного реферата в сопоставлении с исходным текстом. Автореф. канд. дисс. М., 1971.

Шетинин Л.М. Синтаксические конструкции и их функции в речи. Ростов/Дон: РГУ, 1972.

ЛЕКСИЧЕСКАЯ И ГРАММАТИЧЕСКАЯ ПРАВИЛЬНОСТЬ РЕЧИ
КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ
(на материале билингвов в Канаде)*

Т. Каганова

Тартуский государственный университет

Для определения уровня сформированности речевых умений и навыков как у нас (см. напр., Богородицкая В.Н., 1974, Нахабина М.М., 1974, Носенко Э.Л., 1970), так и за рубежом (см. напр. Hatch, E., 1974 Mougéon, R., Hébrard, P. 1975 a, b, Scott, M., Tucker, R. 1974) широко используется лексическая и грамматическая правильность речи, определяемая по методу анализа ошибок. Чаще всего анализируются ошибки, нарушающие акт коммуникации. К ним в первую очередь относятся лексические и грамматические ошибки, в то время как фонетические (или на письме — орфографические) ошибки изучаются в специальных исследованиях. Метод анализа лексических и грамматических ошибок положен и в основу исследования, проведенного в Научно-исследовательском институте педагогики провинции Онтарио (Mougéon, R., Hébrard, P. 1975 a, b). В этом многоэтапном исследовании ставилась цель выяснить уровень владения английским языком молодыми билингвами в провинции Онтарио. Для этого была изучена английская устная речь школьников из городов Велланд и Садбери, родным языком которых является французский. Можно сказать, что эти дети практически одновременно овладели английским и французским языками: исследуемые дома пользовались в основном французским языком (в некоторых случаях дома использовался и английский язык, например, в случае смешанных браков), а вне дома с самого раннего детства они говорили по-английски. Это влияние осуществлялось через социальные контакты с англоязычными соседями, с англоязычным большинством вне своего квартала (например, в магазинах), через средства массовой коммуникации, где преобладает английский язык, а также через обязательное изу-

* Статья написана на основе материалов, собранных автором во время пребывания в Канаде.

чение английского языка во французских школах, начинающееся с третьего года обучения, и изучение в средней школе некоторых предметов на английском языке. В результате этого языком общения франкоязычных детей с самого раннего возраста становится английский язык (в разных пропорциях), а в юношеские годы роль английского языка возрастает — он становится для них главным языком общения. Языковые срезы были проведены у учащихся 2-го, 5-го, 9-го и 12-го классов, то есть в интервале десяти лет: от семи до семнадцати лет.

Проведенное в провинции Онтарио исследование представляет для нас интерес в двух планах: в плане одновременного овладения двумя языками в естественных условиях (как, например, происходит овладение эстонско-русским двуязычием у детей в семьях от смешанных браков, где родители говорят с детьми на разных языках) и в плане овладения вторым языком в учебных условиях. В последнем случае нас интересует метод анализа ошибок, применяемый для определения лексической и грамматической правильности речи для выяснения у учащихся уровня сформированности речевых умений и навыков.

Анализ ошибок, проведенный в рассматриваемом исследовании, направлен на выяснение причин их возникновения, что имеет первостепенное значение для их предупреждения. Следует сказать, что ошибкой считалось отклонение от англо-канадской разговорной нормы. Ошибки распределились на две большие группы — ошибки, причиной возникновения которых была интерференция французского языка на английский, и внутрисистемные ошибки, совершенные в английском языке. Рассмотрим последовательно обе эти группы ошибок. Ошибки интерференции разделялись в свою очередь на три подгруппы. Они были представлены, во-первых, элементами, взятыми из французского языка, например: *And si* (вместо *if*) *I go on it, it will break.*

Во-вторых, это были английские слова и выражения, использованные в том смысле, каким обладают соответствующие французские слова. В английском языке эти слова и выражения в таком смысле не употребляются. Например: *We used to go skating but it's finished (c'est fini). Every year we go at Quebec (à Quebec).*

В-третьих, применение в английском языке правил, свойственных французскому языку. К этой подгруппе относятся чаще всего ошибки в порядке слов. Например: *It's a kind of dance funny (danse amusante).*

Из всех совершенных ошибок, ошибки интерференции составили 40%, но важно подчеркнуть, что они показали явную тенденцию к ускорению. Со второго до пятого класса их количество заметно уменьшилось, а с пятого до двенадцатого класса уменьшение ошибок интерференции было незначительным. Поэтому предупреждение ошибок интерференции требует особого внимания со стороны преподавателя. Но следует сказать, что первые две подгруппы языковых явлений не представляют трудностей при изучении английского языка франкоязычными учащимися, так как в отличие от третьей подгруппы ошибок интерференции они со временем практически полностью устранились.

Вторую группу ошибок составляют внутрисистемные ошибки, которые совершаются во втором языке из-за недостаточного уровня сформированности речевых умений и навыков, но независимо от родного языка. В рассматриваемом исследовании внутрисистемные ошибки составляли 60%, но подавляющее большинство их устранилось по мере повышения уровня владения языком. Следовательно, задача преподавателя заключается в выявлении так называемых слабых точек и в составлении специальных упражнений для предупреждения. Авторы исследования объясняют появление внутрисистемных ошибок двумя возможностями формирования речевых умений:

1) упрощением, которое может выражаться в сверхобобщении уже усвоенной более простой формы или же в устранении избыточных элементов;

2) избеганием неувоенной формы, которое выражается опущением нужных языковых единиц.

Внутрисистемные ошибки распределялись на две группы — грамматические и лексические. Грамматические внутрисистемные ошибки распределялись в свою очередь на синтаксические и морфологические, тогда как лексические ошибки изучались по частям речи: ошибки, допущенные в сфере применения имени существительного, имени прилагательного и глагола.

На лексическом уровне изучались ошибки, относящиеся либо к смыслу, либо к употреблению существительных, прилагательных и глаголов, типа: You know, I don't see too much TV, вместо ... I don't watch too much TV или My father brought us to New-York with him вместо My father took us to New-York with him.

Процентное соотношение ошибок, относящихся к смыслу или к употреблению лексики, весьма низкое. Оно составляет лишь 0,8% во втором классе, а к двенадцатому классу — 0,4%.

Результаты канадского исследования представляют интерес и при изучении иностранных языков на базе эстонского. При изучении французского языка на базе эстонского следует обратить особое внимание на третью группу ошибок интерференции, т.е. на применение в изучаемом языке правил родного языка, что, как показывает практика преподавания, является частой причиной ошибок. Примером могут служить переходные и непереходные глаголы. Во французском языке глагол *consulter* 'советоваться' является переходным, в эстонском же языке *pidama* употребляется непереходно, откуда вытекает типичная ошибка у эстонцев: *consulter avec un professeur* вместо *consulter un professeur*. Или же использование наклонений в условном придаточном предложении. Во французском языке после 'если' условное наклонение следует заменить изъявительным, в то время как в эстонском языке используется условное наклонение, что является причиной типичной ошибки типа: *S'il ferait*, beau temps, nous pourrions nous promener dans la foret, вместо *S'il faisait* beau temps, 'Если бы была хорошая погода, мы могли бы погулять в лесу'. На синтаксическом уровне известные трудности для эстонских учащихся часто представляет порядок слов, так как в эстонском языке, где взаимоотношения между членами предложения выражаются при помощи падежей, он является намного более свободным, чем во французском или в английском.

Замена слов и выражений французского языка соответствующими словами и выражениями эстонского языка практически не встречается, так как это два далеких друг от друга языка. По этой же причине не наблюдается и замены смысла близких по форме слов.

На внутрисистемные ошибки, приведенные в канадском исследовании, следует обратить внимание и при изучении английского языка на базе эстонского, так как они не зависят от последнего. Очевидно, что учащиеся с эстонским родным языком могут допускать на морфологическом уровне ошибки как в опущении артикля, так и в его неправильном использовании в английском, как, впрочем, и во французском и в немецком языках, так как они сталкиваются с артиклем впервые при изучении названных языков.

Внутрисистемные ошибки в области лексики, приведенные в канадском исследовании, несомненно, встречаются и в речи эстонских учащихся, изучающих английский язык, но их роль не столь велика, как грамматических внутрисистемных ошибок.

В заключение следует сказать, что анализ ошибок учащихся, осуществляемый на протяжении всего периода изучения языка в школе представляется нам перспективным направлением совершенствования методики преподавания иностранных языков. Подсчет ошибок не является для исследователей самоцелью. Прослеживая процентное соотношение ошибок у поступающих в школу и у выпускников, исследователи выявляют лексическую и грамматическую правильность речи учащихся в процессе ее становления, на основании чего делается заключение об уровне сформированности у них речевых умений и навыков. Канадские авторы пришли на основании проведенного исследования к выводу, что уже в возрасте семи лет уровень владения английским языком довольно высок, о чем свидетельствует средний процент ошибок в высказываниях поступающих в школу — только 6,1%. К возрасту семнадцати лет процент ошибок составляет лишь 2,1, что считается очень хорошим показателем уровня владения английским языком.

С другой стороны, выяснение характера ошибок дает преподавателю ценнейший материал для составления специальных упражнений, для предупреждения возможных ошибок.

Литература.

Богородицкая В.Н. Обучение второму иностранному языку в вузе (на материале видо-временных форм английского глагола). Канд. дисс. М., 1974.

Нахабина М.М. Определение объективных показателей уровня сформированности речевых навыков и умений при устном воспроизведении и интерпретации текста. Канд. дисс. М., 1974.

Носенко Э.Л. Объективные показатели уровня владения устной иноязычной (монологической) речью. Канд. дисс. М.: 1970.

Hatch, E. Second language Learning Universals? — In: *Travaux de recherches sur le bilinguisme*, N.3. Toronto, 1974, p. 25-39. (Ontario Institute for Studies in Education).

Mougeon, R., Hébrard, P. L'acquisition et la maîtrise de l'anglais parlé par les jeunes bilingues de Welland. — Publication informelle de la Section franco-ontarienne de l'Institut des Etudes Pédagogiques de l'Ontario. Toronto; 1975 a.

Mougeon, R., Hébrard, P. Rapport sur l'acquisition et la

maitrise de l'anglais parlé par les jeunes bilingues de Sudbury. Publication de la Section franco-ontarienne de l'Institut des Etudes Pédagogiques de l'Ontario. Toronto; 1975 b.

Scott, M., Tucker, R. Error Analysis and English Language Strategies of Arab Students. - Language Learning, 1974, vol.24, No.1, p.17 -28.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ КАК РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

К. Каллис

Тартуский государственный университет

Чтение, являясь одним из важнейших средств общения между людьми, позволяет нам получать значительную часть информации из письменных источников. Чтение специализированной литературы обязательно для будущих специалистов разных областей науки. Для студентов нефилологических факультетов владение разными видами чтения на иностранном языке вопрос существенный, так как от этого зависит их развитие как специалистов.

Чтение нужно развивать как можно скорее по следующим причинам: 1) чтению обучить сравнительно легко, так как большинство грамматических особенностей и структур предложения узнаваемы и это позволяет читающему испытывать удовольствие уже на начальных этапах обучения; 2) те учащиеся, которым по тем или иным причинам трудно дается устная и письменная речь, в большинстве случаев с чтением справляются (West, Houben, 1966).

В данной статье чтение рассматривается как вид речевой деятельности. Существует взаимосвязь между чтением и другими видами речевой деятельности. По первоначальным данным эксперимента в МПИИЯ им. М. Тореза (по устным данным Г.А. Китайгородской) учебное время на нефилологических факультетах целесообразно распределять следующим образом:

50% учебного времени - на обучение чтению,

20% - на развитие разговорной речи,

20% - на аудирование,

10% - на письменную деятельность.

Чтение является базовым умением для формирования других видов речевой деятельности. Даже при обучении разговорной речи и аудированию используются материалы, предназначенные для чтения.

К проблеме обучения разным видам чтения можно подходить с двух точек зрения: 1) характер восприятия и понимания

читаемого, 2) коммуникативные функции читаемого. Оба подхода тесно связаны и дополняют друг друга. В данной статье рассматривается обучение чтению с позиции коммуникативности. С точки зрения коммуникативных функций чтения в настоящее время в советской методической литературе признают следующие 4 вида чтения (Фоломкина, 1978).

Ознакомительное чтение - это вид чтения, когда читающему необходимо в общих чертах выяснить, о чем говорится в тексте по тому или иному вопросу. Полное и глубокое понимание текста не обязательно.

Изучающее чтение - это чтение, когда нужно максимально точно и полностью понять всю содержащуюся в тексте информацию. По методу изучающее чтение заметно отличается от других видов чтения: для него характерно большее количество фиксаций глаз, контекст незнакомых слов изучается более тщательно. Сложные конструкции предложения требуют перечитывания текста. Читаемое запоминается.

Поисковое чтение - это вид чтения, когда читающий четко знает, что искать в тексте и старается найти только информацию, которая ему нужна.

Просмотровое чтение - это быстрое чтение с целью получить самое общее представление о содержании и решить, представляет это интерес или нет. Читающему нужно в общих чертах понять, о чем идет речь.

В данной статье рассматривается обучение изучающему чтению. Поскольку на обучение иностранным языкам на филологических факультетах отводится мало часов, возникает вопрос, какому виду чтения следует уделять больше внимания, так как обучать всем видам чтения одинаково не хватает времени. Из вышеперечисленных 4 видов чтения особое внимание следует обратить на ознакомительное чтение, поскольку именно владение ознакомительным чтением больше всего необходимо будущему специалисту для извлечения нужной ему информации. Все же очень важна и переработка этой информации. Выработка соответствующих умений и навыков является одной из задач изучающего чтения. Будущему специалисту необходимо полностью понять содержание текста по своей специальности, уметь связывать новую информацию со знаниями, накопленными в прошлом, и оценить прочитанное. Целесообразно начать развивать ознакомительное чтение и изучающее чтение параллельно, хотя на последних этапах обучения должно превалировать изучающее чтение.

При обучении чтению очень важно соблюдать принципы обучения чтению (Фоломкина, 1974):

- 1) обучение чтению должно быть обучением речевой деятельности;
- 2) обучение чтению должно быть организовано как познавательный процесс;
- 3) большое внимание должно уделяться репродуктивной деятельности;
- 4) понимание при обучении чтению должно главным образом быть направлено на понимание структуры языка;
- 5) обучение чтению на иностранном языке должно опираться на опыт чтения читающих на их родном языке;
- 6) нормальное функционирование чтения опирается на развитие технических навыков чтения.

В качестве комментария к этим общим принципам обучения чтению хочется отметить, что обучение изучающему чтению требует обучения хорошей технике (скорости и гибкости) чтения. Гибкость чтения (способность читающего менять скорость чтения в зависимости от цели чтения) истинный показатель зрелости чтения. Ознакомительное чтение, которое как будто бы является чтением для самого себя, без особого задания для употребления извлеченной информации и при котором понимается около 70-75% новой информации, считается быстрым чтением на английском языке 180-190 слов в минуту (Толкачева, 1977). Изучающее чтение, которое требует воспроизведения информации в той или иной форме, - чтение медленное (но не менее 50-60 слов в минуту на английском языке (Толкачева, 1977)).

При обучении изучающему чтению нельзя недооценивать роль родного языка. Иногда перевод неизбежен для лучшего понимания текста.

Суть обучения чтению состоит в выработке определенных умений и навыков для каждого вида чтения. Для того, чтобы успешно обучить изучающему чтению, нужно развивать следующие умения (Котоваева, 1978):

- I. Умения, связанные с узнаванием и пониманием языковых явлений:
 - а) определение значений незнакомых слов по словообразовательным элементам, по контексту и с помощью словаря;
 - б) определения значения грамматических явлений по формальным признакам и строевым словам (предлогам, союзам, местоимениям, вспомогательным и другим глаголам);

- в) опознавание словосочетаний по отдельным их составляющим и по строевым словам;
- г) определение структуры предложения по строевым элементам и порядку слов, главных и второстепенных членов предложения;
- д) определение связи между предложениями внутри абзаца на основании связующих элементов.

2. Умения, связанные с пониманием содержания текста:

- а) выделение основной и второстепенной информации, содержащейся в тексте;
- б) обобщение изложенных факторов;
- в) соотношение отдельных частей текста;
- г) выводы на основе содержащихся в тексте фактов;
- д) оценка изложенных в тексте фактов;
- е) интерпретация содержания текста.

Эти умения и навыки развивают способность интерпретировать значение письменных текстов, которая выражается в следующем (Doty, 1969):

- 1) различение и открытие идей;
- 2) запоминание и воспроизведение информации;
- 3) организация и выражение идей.

Для выработки способности употреблять вышеуказанные умения и навыки нужны хорошо продуманные системы упражнений. В современной методической литературе по обучению чтению различают типы и роды упражнений (Котоваева, 1978). Типы упражнений подразделяются по назначению, материалу и по способу их выполнения. При обучении изучающему чтению различают следующие типы упражнений:

по назначению: языковые - речевые; рецептивные - репродуктивные; тренировочные - контрольные; аспектные - комплексные;

по материалу: упражнения для ознакомительного и изучающего видов чтения;

по способу выполнения: одноязычные - двуязычные; устные - письменные; аудиторные - внеаудиторные; в чтении "вслух" - "про себя".

С психолого-методической точки зрения различают роды упражнений, которые подразделяются на виды упражнений с их вариантами: уподобление - преобразование, сужение - расширение, различения - объединение. Эти виды упражнений отражают мыслительно-мнемические операции при чтении.

При обучении изучающему чтению целесообразно главное

внимание уделять рецептивным и репродуктивным, языковым и речевым упражнениям. Языковые упражнения, направленные на усвоение языкового материала в тексте, стимулируют мыслительную и мнемическую деятельность, обеспечивая также запоминание, осмысление и узнавание материала в процессе чтения. В работе с языковыми упражнениями формируются первичные умения изучающего чтения. Речевые упражнения направлены на содержание текстов, на раскрытие заложенного в них смысла. Оба вида упражнений для изучающего чтения могут быть рецептивными и репродуктивными. По данным Котовасовой при обучении изучающему чтению на филологических факультетах должны доминировать упражнения рецептивного характера, хотя процент репродуктивных упражнений не должен быть ниже 30-40 (Котовасова, 1978).

По способу выполнения эти упражнения могут быть устными и письменными, одноязычными и двуязычными; упражнениями в чтении "вслух" и "про себя".

Созданию и выработке умений и навыков узнавания и понимания языковой формы и содержания текстов, а также умений интерпретировать тексты служат предлагаемые нами упражнения в уподоблении, различении, объединении, сужении и расширении, которые употребляются нами в ежедневной работе при обучении студентов-биологов изучающему чтению на иностранном языке.

Упражнения в уподоблении служат для выработки зрительно-слухомоторных образцов, формирования "эталонов", сочетательных схем, хранящихся в долговременной памяти.

Здесь относятся: упражнения в чтении вслух; упражнения в прослушивании и последующем проговаривании слов и грамматических конструкций, а также целых предложений и даже текстов; упражнения типа вопрос - ответ, которые содержат подсказку в виде уже данного образца, по аналогии с которым учащийся должен воспроизвести материал; упражнения подстановки - в составлении предложений по образцу; упражнения дословного пересказа текста; диктанты.

Упражнения на различение служат для выработки умений различать те или иные грамматические конструкции, на уровне речи учащийся должен различать основную информацию, второстепенную и детали; среди новой информации находить старую, сравнивать ее с уже имеющейся информацией, и, наоборот, различать среди знакомого новое.

1. Прочитайте абзац со студентами. Обсудите каждое предложе-

ние после прочтения для выявления фактов или идей. Затем прочитайте абзацы, которые содержат несколько фактов или идей. Попросите студентов подчеркнуть каждый факт или каждую концепцию.

2. Прочитайте рассказ или абзац текста. Проверьте запоминание деталей, либо устным тестом, либо письменным упражнением.
3. Расскажите историю, которая содержит несколько тесно связанных фактов. Проверьте способность вспоминать и записывать факты по порядку.
4. Предложите студентам прочитать несколько абзацев, содержащих много несвязанных деталей. Задача студентов - найти эти детали.
5. Подготовьте абзацы, которые содержат грубые фактические ошибки. Задача студентов - найти и исправить ошибочные предложения.
6. Прочитайте текст, где в каждом абзаце содержатся общеизвестные и малоизвестные факты. Задача студентов - выделить эти факты и разделить их на уже известные и новые для них.
7. Запишите на пленку короткий рассказ. Задача студентов прослушать пленку и записать собственными словами каждый существенный факт или отрывок информации.
8. Составьте или найдите текст, содержащий несколько различных проблем. Задача студентов - прочитать текст и выделить эти проблемы. Можно студентам подсказать, сколько концепций они должны найти.

Если это окажется слишком трудным, попросите их искать факты.

Упражнения по объединению. Такими упражнениями могут быть группировки по какому-либо семантическому, формальному признаку или по смысловому единству, объединения разрозненных фактов или явлений.

1. Напишите на листке бумаги ряд слов (существительных, глаголов, прилагательных, или слов, отмечающих какое-либо действие), включив в список одно слово, которое в этом списке лишнее. Задача студентов найти это лишнее слово и обосновать свое решение.
2. Напишите на листке научный или газетный текст. Разделите текст на абзацы и разрежьте по абзацам, а затем попросите студентов составить из этих абзацев логический текст.

3. Прочитайте абзацы со студентами. Попросите их объяснить, как связаны различные идеи в тексте.
4. Напишите на карточках толкования слов и, быстро показав карточки, попросите студентов угадать эти слова.
5. Прочитайте абзацы рассказа, содержащего ряд логических действий, вытекающих из предыдущих. Перед началом каждого нового логического действия задавайте студентам вопрос: что по вашему будет дальше? Обсудите варианты их ответов, а затем прочитайте следующий абзац.

Упражнения по сужению. Эти упражнения очень важны, поскольку именно они развивают умение творчески применять полученную информацию. Сюда относятся упражнения в сокращении предложений (абзацев) текста; в составлении плана и аннотации; пересказ текста вкратце, своими словами.

1. Составьте списки нужных специальных слов, встречающихся в научных текстах. Задача студентов исследовать значения и употребление этих слов. Особое внимание обратите на употребление точного значения.
2. Прочитайте текст, состоящий из нескольких абзацев. Предложите студентам объяснить своими словами основную идею каждого абзаца и составить одно суммирующее предложение для каждого абзаца. (Длина аннотации зависит от длины текста).
3. Прочитайте абзац (или проигравте на пленке) с быстротой нормальной речи. Задайте несколько детальных вопросов по абзацу. Попросите студентов проверить правильность их ответов при вторичном проигрывании пленки или при вторичном чтении.
4. Предложите одному студенту прочитать вслух абзац. Задача остальных студентов вспомнить все факты и идеи и пересказать их своими словами. Выигрывает тот студент, который либо перечисляет большее количество фактов и идей, либо перечисляет их в правильной последовательности.
5. Напишите на отдельных листочках серию взаимосвязанных фактических утверждений. Быстро продемонстрируйте их (3 или больше раз подряд), затем попросите студентов высказать главную идею, т.е. сделать обобщение по тем отрывкам информации, которые они запомнили.
6. Прочитайте для примера абзац текста и кратко объясните его содержание. Затем попросите одного студента прочитать следующий абзац и кратко пересказать.

7. Прочитайте абзац текста. Задача студентов - найти подходящее лаконичное заглавие.
8. Запишите на пленку несколько абзацев текста. Проиграйте пленку студентам и попросите их сделать краткие заметки по всем важным аспектам, а затем по своим заметкам составить резюме. Написанные резюме они будут сравнивать с заметками, сделанными при вторичном проигрывании пленки.
9. Расскажите (или дайте прочитать студентам) две истории, которые сходны по содержанию, но различаются по деталям. Задача студентов выявить различия между деталями и вкратце записать их.
10. Прочитайте рассказ. Задача студентов составить устно план рассказа.
11. Попросите студентов написать дома короткий смешной рассказ (типа анекдота) на листке бумаги. Конец рассказа попросите написать на отдельном листке. В аудитории каждому студенту необходимо будет закончить чужой рассказ как можно лаконичнее и эффективнее. Написанный в аудитории конец рассказа сравнивается с оригиналом.

Упражнения в расширении. Эти упражнения менее важны при обучении чтению нефилологов, хотя для хорошо владеющих языком студентов эти упражнения более по душе, благодаря их творческому характеру. В зависимости от степени владения языком, это будут упражнения в заполнении пропусков, задания в завершении предложений словосочетаниями, данными в другой колонке, а также упражнениями творческого характера, когда учащемуся при передаче полученной информации другим придется привносить свои добавления, уточнения, связанные с его пониманием прочитанного, и сопоставлять новую информацию с ранее изученной и усвоенной, проводить определенные параллели и, следовательно, дополнять и расширять прочитанное (Котоваева, 1978).

1. Дайте студентам список связанных слов. Задача студентов составить рассказ с употреблением этих слов.
2. Практикуйте образование целостных предложений от нескольких слов.
3. Составьте текст, содержащий много синонимичных фраз. Попросите студентов прочитать текст, найти синонимичные фразы и подчеркнуть их, а затем по аналогии составить новые близкие по содержанию синонимичные фразы.
4. Напишите на карточках отдельные слова и, быстро показав карточки студентам, попросите их дать как можно больше

значений этих слов и привести примеры.

5. Выберите два конфликтных утверждения из текста. Задача студентов – защищать обе точки зрения.
6. Напишите на листке бумаги лаконичное заглавие. Задача студентов придумать короткий подходящий текст, который можно так озаглавить.
7. Прочитайте абзац текста вслух. Попросите студентов записать важнейшие идеи в форме предложений и развить их в устный или письменный доклад.

По своему характеру приведенные упражнения коммуникативные и всячески способствуют развитию речевой деятельности студентов.

Литература

- Фоломкина С.К. Методика обучения чтению на английском языке в средней школе. Докт. дисс., 1974.
- Фоломкина С.К. Разные виды чтения в вузе. – В сб.: Лингвистика и методика в высшей школе. М., 1978.
- Котоваева Т.Н. Упражнения для обучения чтению в неязыковом вузе. – Научные труды/Московский гос. пед. ин-т иностр. языков им. М. Тореза, вып. 130. М., 1978.
- Толкачева И.П. Вопросы обучения быстрому чтению в англо-американской литературе. – В сб.: Теоретические и экспериментальные исследования в области обучения иноязычной речевой деятельности, вып. II7. М., 1977.
- Detz, R. Read Faster for Better Comprehension. The World Publishing Company, Cleveland and New York, 1969.
- West, M., Houben M. Teaching Reading. A Guide to Intensive and Extensive Reading Techniques. Centre Educatif et Culturel, Inc. Longmans Canada Limited, 1966.

РЕЗУЛЬТАТЫ ТЕСТА ИСХОДНОГО УРОВНЯ И ТЕСТА ДОПОЛНЕНИЯ ДЛЯ I-II КУРСОВ В ВУЗАХ ЭССР

В. Коккота

Таллинский политехнический институт

В настоящей статье приведены результаты опробования стандартизованного теста исходного уровня по английскому языку (АЯ) под обозначением АТ-78 и теста промежуточного уровня в виде теста дополнения (теста типа клоуз) по английскому языку. Оба теста разработаны и опробованы в Таллинском политехническом институте (ТПИ).

Тест АТ-78 является сокращенным (70 заданий) и более качественным вариантом теста № 5 ТПИ. Последний был опробован для его стандартизации во всех вузах ЭССР в 1977 г. (Коккота В.А., 1979). Сопоставление качества теста АТ-78 с другими подобными отечественными и зарубежными тестами показало, что качество теста АТ-78 не уступает качеству других аналогичных стандартизованных тестов (Коккота В.А., 1980, 1982). Это следует также из данных табл. 1 и 2, показывающих, что тест АТ-78 имеет примерно оптимальную трудность и дифференцирующая сила его заданий в разных частях теста имеет приемлемые средние величины. Обе формы теста равнотрудны. В 1977 г. тест № 5 ТПИ проделали 1170 студентов, а в 1979 г. тест АТ-78 выполнили 1215 студентов из всех вузов ЭССР, что составляет примерно 75-80% от всего контингента студентов ЭССР, изучающих английский язык. В 1978 г. тест АТ-78 был опробован и в средних школах ЭССР (Коккота В.А. и др., 1980). Из данных табл. 1 следует, что результаты теста АТ-78 в средних школах несколько выше, чем в вузах. Разница в результатах школьников и студентов получается в основном за счет разницы в части грамматики, а также за счет разницы в части лексики I (слова в микроконтексте).

По сравнению с результатами теста № 5 в 1979 г. между результатами теста АТ-78 в вузах ЭССР наблюдаются следующие изменения. Как и в 1977 г., уровень знаний английского языка (АЯ) был выше у контингента, поступившего в Тартуский гос-

университет (ТГУ). Повысился уровень АЯ у контингента Эстонской сельскохозяйственной академии (ЭСХА) и Таллинской государственной консерватории (ТТК), а уровень АЯ у контингента Таллинского государственного художественного института (ТТХИ) не изменился. Уровень АЯ контингентов ТПИ и особенно Таллинского государственного пединститута им. Э. Вильде (ТПИ) стал даже ниже среднего уровня учащихся всех вузов. Уровень знаний АЯ поступившего в ТПИ контингента студентов-эстонцев понижался 3 года подряд (1978-1980 гг.), что наглядно можно продемонстрировать с помощью кривых распределения количества студентов по их результатам (Коккота В.А., 1980). С одной стороны, указанные изменения можно объяснить средними оценками АЯ в аттестате зрелости в табл. 3. Заметное улучшение оценки на АЯ имеют контингенты ЭСХА, ТТК и ТГУ, а у контингентов ТПИ и ТПИ эта оценка осталась в 1979 году примерно на уровне 1977 г. Как видно из табл. 3, корреляция между результатами теста АТ-78 и оценками АЯ в аттестате зрелости довольно высокая (0,30-0,45), с учетом сравнительно небольшого интервала оценок АЯ в аттестате зрелости. По сравнению с результатами теста № 5 в 1979 г. результаты теста АТ-78 имеют меньший размах колебаний средних величин по вузам (Коккота В.А., 1980), что объясняется тем, что тест АТ-78 легче и содержит меньше заданий.

Доля студентов, поступивших в вуз не сразу после школы (после перерыва более чем один год), в разных вузах примерно одинакова. Здесь понятным исключением является ТТХИ. Средняя длительность указанного перерыва в образовании также примерно одинакова в разных вузах (2-3 года). По коэффициентам корреляции в табл. 3 перерыв в образовании как по длительности, так и по самому факту как будто не оказывает влияния на результат теста АТ-78. Однако средние результаты теста АТ-78 той части студентов, которая имеет перерыв в образовании, в каждом вузе заметно ниже среднего результата теста АТ-78 в соответствующем вузе. Все это ещё раз говорит о том, что студенты с перерывом в образовании требуют дополнительного внимания и больше помощи для выполнения требований программы.

Данные о среднем балле (среднем ответе), полученные с помощью анкеты интереса к изучению АЯ (20 вопросов), оценивались по 5-балльной линейной шкале, где балл 1 соответствует наиболее положительному ответу (максимальный интерес), балл - 5 наиболее отрицательному ответу, а балл 3 означает

ответ "не знаю". Анкета интереса, как и весь тест АТ-78, приведена в приложении отчета НИР (Коккота В.А., 1980). В 1979 г. различия между вузами по среднему баллу ответов на вопросы анкеты интереса стали менее значительными и статистически не значимыми, по сравнению с такими же, полученными в 1977 г. На основании анкеты выяснилось, что у студентов-первокурсников интерес к изучению АЯ заметно меньше, чем у абитуриентов. Средний балл анкеты интереса имеет достаточно высокие коэффициенты корреляции как с результатом теста АТ-78, так и со средней оценкой по АЯ в аттестате зрелости.

В целом интерес к изучению АЯ у контингента, поступившего в вузы ЭССР, нельзя считать удовлетворительным, так как, примерно одна треть или половина студентов, либо совсем не интересуется АЯ, либо не может ответить на этот вопрос определенно.

С целью сравнения уровней подготовки на I-IV курсах разных вузов в 1978 г. в ТПИ был разработан тест дополнения с 60 заданиями-пропусками в двух формах. В этом тесте шаг (интервал) между пропусками не был строго фиксированным и составлял в среднем около 5 слов. Каждый пропуск имеет 4 варианта ответов, из которых лишь один правильный. После опробования этого теста в ТПИ количество заданий было сокращено до 48 путем исключения из теста некачественных заданий. Результаты опробования теста-дополнения с 48 заданиями приведены в табл. 4. Из данных табл. 4 видно, что этот тест еще требует доработки. По-видимому, из-за своей несовершенности средние данные трех курсов существенно не отличаются. После анализа заданий этого теста из него было исключено еще 8 заданий. Результаты опробования весной 1981 г. теста-дополнения с 40 заданиями в разных вузах ЭССР приведены в табл. 5.

Данные, полученные на I курсе (табл. 5), показывают, что по исходному уровню знаний АЯ последовательность вузов практически та же, что и по результатам теста АТ-78. Разница в средних результатах у контингентов первого и последнего вузов больше, чем разница, полученная на основании теста АТ-78. Знания студентов II курса сравнивались с результатами, полученными у этих студентов 2 года назад с помощью теста АТ-78. В этом отношении контингент ТТУ и ТТК нерепрезентативны из-за недостаточного количества студентов, решавших как тест дополнения на II курсе, так и тест АТ-78 2 года раньше. Контингент II курса ЭСХА (табл. 5) заметно сильнее по сравнению с контингентом, который отвечал на вопросы тес-

та АТ-78 (см. табл. I).

Высокие коэффициенты корреляции между результатами теста дополнения на II курсе и результатами теста АТ-78 у тех же студентов (табл. 5) показывают, что сильные по исходному уровню АЯ студенты остаются сильными и на II курсе, а студенты послабее не достигают их уровня ко II курсу. В этом отношении выгоднее положение в ТГУ и особенно в ЭСХА. Вместе с высокими средними результатами теста-дополнения это может свидетельствовать о более высоком учебно-методическом и организационном уровне преподавания АЯ в этих вузах.

Хотя результаты теста-дополнения на III-IV курсах нерепрезентативны из-за недостаточного количества студентов, по отношению к этому тесту между I и II курсом разница существенна, а между II и III-IV курсом незначительна. Причиной этого может быть недостаточная валидность по содержанию этого теста дополнения, т.е. этот тест малоприменим для получения окончательных выводов об уровне АЯ на старших курсах.

В заключение можно сказать, что разница средних уровней знаний АЯ в разных вузах в 1979 г. была меньше, чем в 1977 г. и составляла примерно $\pm 3-4\%$. Результаты теста дополнения, проведенного в 1981 г., показали, что разница средних результатов I и II курсов различных вузов стала больше и составляет $\pm 7-10\%$.

Литература

Коккота В.А. Стандартизация теста исходного уровня по английскому языку в вузах ЭССР. - Уч. зап./Тартуский гос. ун-т, вып. 505. Труды по преподаванию иностранных языков. *Methodica*, VIII. Тарту, 1979, с. 55-65.

Коккота В.А. Исследование системы показателей для контроля учебного процесса по русскому и иностранному языкам. - Отчет НИР № 78080519, бюллетень рефератов НИР В929013 от 17.03.1980, с. 297.

Коккота В.А. Исследование качества разных тестов исходного уровня по английскому языку. - В кн.: Вопросы преемственности в преподавании иностранных языков в вузе и средней школе, вып. VI. Свердловск, СГУ, 1982 (в печати).

Коккота В.А., Вырк Э.-М., Муруметс С.В. Исследование с помощью теста уровня знания английского языка абитуриентов ЭССР. - В кн.: Вопросы теории и практики языковых тестов. НИИ педагогики ЭССР. Таллин, 1980, с. 173-185.

Таблица I

Результаты теста АТ-78, проведенного в вузах (1979 г.) и средних школах (1978 г.) ЭССР
(средние величины % правильных ответов, слева вар. "А", справа вар. "В")

Контингент	Количество участников теста (чел.)	Части теста АТ-78				Общий рез.-т А + В
		лексика в контексте (28 зад.)	лексика изолиров. (17 зад.)	чтение текстов (5 зад.)	грамматика (20 зад.)	
ТГУ	120-98	70,6-73,6	75,4-76,9	65,8-65,1	72,6-72,7	72,7
ТХИ	18-24	66,6-74,6	63,7-76,0	73,3-76,7	68,6-78,5	72,2
ТГК	19-16	59,8-73,3	69,7-79,7	68,4-79,3	76,3-76,0	69,2
ЭСХА	114-80	66,3-67,7	70,1-69,5	65,5-58,5	70,2-66,4	67,8
ТТПед.И	110-74	68,8-68,1	72,8-64,5	64,3-55,7	66,9-58,2	66,7
ТШИ	286-256	65,4-62,4	66,3-64,0	71,1-59,5	68,9-64,9	65,3
Средн. школы ЭССР	171-163	71,1-68,2	71,4-75,6	66,8-63,4	72,3-69,9	71,2-72,3
Средний по вузам	667-548	66,6-68,0	69,7-69,8	68,1-63,8	69,7-66,5	68,0-68,3

Таблица 2

Средние дифференцирующие силы заданий частей теста АТ-78 в разных вузах
и средних школах ЭССР (слева вар. "А", справа вар. "В")

Контингент	Части теста АТ-78				Средняя дифф. сила
	лексика в контексте	лексика изолированно	чтение	грамматика	
ТГУ	0,46-0,47	0,39-0,53	0,41-0,38	0,41-0,37	0,40-0,41
ТХИ	0,44-0,60	0,52-0,58	0,64-0,43	0,45-0,40	0,48-0,46
ТГК	0,61-0,61	0,68-0,63	0,76-0,45	0,51-0,48	0,61-0,53
ЭСХА	0,56-0,63	0,70-0,70	0,64-0,65	0,53-0,44	0,59-0,59
ТТНед.И	0,43-0,56	0,57-0,70	0,70-0,59	0,55-0,65	0,52-0,61
ТШИ	0,49-0,55	0,62-0,69	0,64-0,58	0,47-0,45	0,53-0,56
Средние школы ЭССР	0,56-0,50	0,69-0,59	0,62-0,53	0,53-0,46	0,58-0,51
Средняя дифф. сила по вузам	0,49-0,56	0,58-0,62	0,61-0,49	0,45-0,43	0,49-0,51

Таблица 3

Коэффициенты корреляции между баллом теста АТ-78, оценкой АЯ в аттестате зрелости (ОАЗ),
перерывом в образовании (стажем) и баллом анкеты (БА) в 1979 г.

Вуз	Средние значения				Коэффициенты корреляции между						
	ОАЗ в 1977 г.	ОАЗ в 1979 г.	доля (%) со стажем и стаж	БА	ОАЗ и АТ-78 1977 г.	ОАЗ и АТ-78 1979 г.	БА и АТ-78	БА и ОАЗ	БА и стажем	стажем и АТ-78	
ТГУ	4,09	4,22	33% 2,0 г.	2,47	0,38	0,34	0,43	0,46	0,09	0,16	
ГХИ	3,97	4,08	100% 3,0 г.	2,19	0,51	0,52	0,64	0,40	0,25	0,05	
ТГК	4,06	4,32	15% 2,4 г.	2,10	0,53	0,58	0,62	0,33	0,23	0,10	
ЭСХА	3,73	4,01	33,8% 2,6 г.	2,58	0,36	0,35	0,36	0,43	0,15	0,12	
ТГПИ	3,80	3,88	28,6% 2,2 г.	2,41	0,56	0,28	0,31	0,43	0,14	0,10	
ТБИ	3,88	3,95	25,8% 2,5 г.	2,48	0,44	0,40	0,51 0,36	0,44 0,46	0,10	0,09	
Средн. вузов	3,89	4,02	27,9% 2,4 г.	2,35	н.с.	0,44	-	-	-	-	
Средн. школы ЗССР	3,77	-	-	2,50	0,44		0,26 0,43	0,39 0,48	-	-	

Таблица 4

Результаты опробования теста дополнения ТПИ (48 зад.) со студентами-эстонцами ТПИ

	Вар. "А"			Вар. "В"		
	I к. 234 чел.	II к. 186 чел.	IV к. 49 чел.	I к. 207 чел.	II к. 169 чел.	IV к. 56 чел.
Средний результат (%)	70,1	75,8	73,2	74,9	72,1	66,2
Средняя дифф. сила	0,47	0,40	0,37	0,34	0,36	0,36
Доля (%) слишком трудных заданий ($R < 50\%$)	18	8	8	6	10	18
Доля (%) слишком легких заданий ($P > 85\%$)	10	26	22	23	22	16
Доля (%) недостаточно дифференцирующих заданий ($D < 0,40$)	50	33	38	51	35	40

Таблица 5

Результаты теста дополнения ТПИ (40 зад.) в вузах ЭССР
(в скобках количество студентов-участников теста)

Вуз	Средний (%) I курса		Средний (%) II курса		Средний (%) III-IV курса		Кэфф. коррел. АТ-78 и тест дополн. II курса		Средний балл АТ-78 у участ- ников теста дополнения	
	вар. "А"	вар. "В"	вар. "А"	вар. "В"	вар. "А"	вар. "В"	вар. "А"	вар. "В"	вар. "А"	вар. "В"
ТГУ	75,6 (42)	82,1 (48)	78,2(32) 72,6(109)	84,2(23) 76,5(95)	III к. 70,0(27)	III к. 75,4(37)	0,31 (32)	0,31 (23)	74,9 (32)	78,8 (23)
ТТК	78,5 (10)	79,8 (10)	73,5 (11)	76,0 (9)	-	-	0,76 (11)	0,46 (9)	64,3 (11)	63,2 (9)
ЭСХА	73,8 (94)	78,4 (76)	78,8(51) 77,1(63)	81,6(34) 80,9(56)	75,8(20)	82,6(17)	0,30 (51)	0,20 (37)	77,6 (51)	73,7 (37)
ТПИ	68,2 (107)	71,6 (95)	60,3(39) 60,3(79)	63,3(34) 66,6(61)	III 65,6 (33)	69,9 (33)	0,37 (39)	0,58 (34)	66,4 (39)	67,6 (34)
					IV 63,3 (28)	62,8 (24)				
ТПИ	60,2 (429)	62,6 (429)	69,0(175)	68,1(146)	IV к. 73,0(49)	IV к. 66,6(56)	0,70 (175)	0,65 (146)	65,2 (175)	64,1 (146)
Средн. рез-т	64,5 (682)	67,4 (658)	69,6(437)	72,2(367)	69,6(157)	70,2(167)	-	-	68,3 (307)	67,3 (249)

О ПРОВЕДЕНИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ФОНЕТИКЕ

Л.Ю. Костаби

Тартуский государственный университет

На раздел методики обучения иностранным языкам, занимающийся проблемами обучения произношению, включающий и тестирование и экспериментальное обучение с комплексной статистической обработкой полученных данных, до сих пор еще не обращается должного внимания. Решение названных вопросов в преподавательской работе затрудняет отсутствие объективных измерительных технических средств, как, например, осциллографа и спектрографа ("аппарат видимой речи"). Однако доступным средством для преподавателя и студентов являются магнитофоны, записывающие прочитанный текст в учебных или научных целях. Чтобы избежать субъективности в оценке, необходимо, чтобы записанные тексты были прослушаны и проанализированы не менее чем двумя специалистами-фонетистами. Полученные данные могут быть подвергнуты статистической обработке.

Целью нижеописанного экспериментального обучения было определить, улучшилось ли, а если да, то насколько, произношение студентов неязыковых отделений при обучении их по разработанной нами системе (Костаби Л.Ю., 1981, с. 50-55). Степень улучшения произношения определялась статистическим методом, предложенным впервые П.М. Жучком (1965). Данный метод, дающий возможность оценить относительную эффективность обучения в двух группах - экспериментальной и контрольной - до и после проведения методического эксперимента, широко используется в подобного рода исследованиях (см. Возняк Л.А., 1977, с. 13-24).

Так как во время проведения экспериментального обучения не было других сборников упражнений по английской фонетике для студентов неязыковых отделений, в задачу экспериментального обучения не могло входить определение степени эффективности разработанной здесь системы по сравнению с эффективностью каких-либо других аналогичных пособий. Следует от-

метить, что в контрольных группах применялись приемы дрилла и имитации (без объяснений и без упражнений), широко используемые в практике обучения произношению.

Рабочая гипотеза содержала две части, было предложено, что 1) прохождение вводно-коррективного фонетического курса (с особым вниманием на гласные) в течение первого месяца обучения обеспечивает образование адекватных звуковых представлений и коррекцию большинства типичных ошибок эстонцев в произношении английских гласных, а также постановку правильного, хотя пока и неустойчивого произношения английских гласных в любых предложениях и высказываниях, 2) использование системы тренировочных фонетических упражнений на вводно-коррективном фонетическом курсе первого семестра обеспечивает усвоение и закрепление фонематического произношения английских гласных, предполагающего и адекватное восприятие.

Основными задачами рассматриваемого экспериментального обучения являются следующие: (1) научить студентов правильно различать на слух качественные и количественные особенности английских гласных в словах и несложных предложениях, (2) научить студентов самостоятельно работать над усовершенствованием своего произношения с помощью как системы тренировочных фонетических упражнений, так и с помощью методических ориентиров и правил.

Применимость отобранного нами фонетического материала проверялась в порядке предварительного эксперимента, в ходе которого вследствие сделанных в практической работе наблюдений были внесены дополнения и исправления как в обучающий, так и в проверочный аспект. При обучении использовался материал - система упражнений (см., Kostabi L., 1982, p.5 - 21), при исправлении ошибок и объяснении применялся акустико-артикуляционный прием, основанный на регулировании акустической характеристики звука. Исправление звука при правильной рекомендации не представляет большой трудности для учащихся, так как их задача состоит в том, чтобы сделать похожим на один из родных или хорошо известных им звуков данного языка (Лукина, 1969, с. 158).

Рекомендация добавить к неправильно произнесенному звуку оттенок знакомого для учащегося звука вызывает необходимое изменение в положении речевых органов, главным образом в положении языка, что происходит произвольно. Для того, чтобы заставить язык двигаться по вертикали, следует исправить ошибку в звуке путем добавления оттенка звука того же

ряда, но другого подъема. Если нужно, чтобы спинка языка поднялась, рекомендуется добавлять оттенок такого звука, при произнесении которого спинка языка поднялась бы выше, чем в неправильно произнесенном звуке, или наоборот. Например, при ошибочном произношении А передних гласных рекомендуется применять оттенок более высокого или более низкого переднего гласного. Типичной ошибкой в произнесении эстонского учащегося является, как было отмечено выше, слишком высокий и закрытый А /I/. Добавляя к А /I/ оттенок Э /e/, передняя часть спинки языка немного опускается и достигает необходимого уровня, а гласный /I/ произносится низким тоном, соответствующим норме.

Однако при исправлении ошибок при помощи добавления оттенков других звуков существует опасность, что исправляемый звук заменяется другим. Если учащийся, стараясь исправить ошибку, допускает новую, то следует обратить его внимание на первый гласный. Например, если учащийся заменяет А /I/ Э /e/, то нужно направить его внимание обратно на Э /i /.

Часто ошибки в гласных исправляются при помощи изменения высоты тона звука. Например, Э /a/ является более высоким гласным по тональности, чем А /ɑ:/. При замене эстонскими учащимися А /ɑ:/ Э /a/ следует предложить произнести А /ɑ:/ более низким тоном.

Широко используется сочетание акустико-артикуляционного приема с имитацией в качестве иллюстрации исправляемого звука. Чтобы коррекции ошибок произношения были мотивированными, наряду с акустико-артикуляционным приемом необходимо указать и фонологическую значимость различия двух языков. Учащемуся следует знать какую ошибку - фонетическую или фонологическую (фонематическую) - вызывает неправильно произнесенный звук. Для такого различия можно привести два слова, где разные звуки - гласные находятся в одинаковом окружении согласных. Такие слова полезно давать и в одинаковом контексте. Осознание опасности смещения двух слов заставляет учащегося следить за произношением и отдельных звуков.

Экспериментальное обучение проводилось в течение одного месяца, с сентября по октябрь. Записанный в начале и конце экспериментального обучения материал дал возможность наблюдать в 12 . 5 = 60 случаях, как произносятся А гласные.

На магнитофон записывались следующие предложения:

1. The cat's paws seem wet.
2. The car jerked to the sea.

3. Maud's shocked by the sharks.
4. It's a hot meal.
5. Meg lit the lamp.
6. Sally put the kettle on.
7. The cat and the dog are on the grass.
8. Paul's at the pool.
9. I'd like some beef tea.
10. Ken's fond of cars.
11. Lend Huck a hand.
12. Kit was served first.
13. Hugh's short of cord.
14. The bus was covered with mud.
15. Woollen hoods look good.
16. I heard the girl come in.
17. Whose goose's loose?

Студенты контрольной группы читали тот же материал.

Прежде чем сравнивать результаты двух групп (экспериментальная группа состояла из 15 студентов-первокурсников отделения психологии, контрольная группа включала 15 студентов-первокурсников отделения спецпедагогики), необходимо было выяснить при помощи статистического критерия, является ли рост успеваемости (повышение количества правильно произнесенных гласных) в экспериментальной группе статистически существенным или нет. Для этого сравнивались результаты предэкспериментального и итогового тестов путем статистического критерия Стьюдента для сравнения данных из зависимых выборок, который вычисляется по формуле (Claus, G., Ebner, H., 1970, с. 219):

$$t = \frac{\bar{d}}{\sqrt{\frac{d^2 - nd^2}{n \cdot (n - 1)}}$$

- \bar{d} - разница в правильных ответах предэкспериментального и
- итогового тестов для А гласных
- \bar{d} - среднее различий в ответах для А гласных
- n - количество выборок (12 А гласных)

Исходя из данных таблицы А:

$$t = \frac{11,4}{\sqrt{\frac{1729 - 12 \cdot 129,96}{12 \cdot 11}}} = 10,1$$

Учет числа степеней свободы ($n - I$) и уровня значимости (α) и сравнение t с так называемым критическим значением критерия по таблице распределения Стьюдента показывает, что данный результат превышает критическое значение даже на уровне значимости $\alpha = 0,001$ (0,1%), так как критическое значение на этом уровне равняется 2,78.

Следовательно,

$$t = 10,1 \quad t_{0,001}; \quad II = 4,44$$

Можно сделать вывод, что улучшение успеваемости в экспериментальной (Э) группе в результате проведенного эксперимента статистически достоверно.

В контрольной (К) группе $t = 1,93 \quad t_{0,05}; \quad II = 2,20$, что означало, что улучшение успеваемости при применении методов дрилла и имитации является статистически несущественным даже на уровне $\alpha = 0,05$.

Сравнение данных итоговых тестов в Э- и К-группах по методу П.М. Жучка позволяет вычислить т.н. коэффициент эффективности обучения T , по которому результаты работы Э-группы можно считать существенно лучшими, если $T \geq 1$.

Для этого вычисляются абсолютные ошибки средних величин (табл. Б) на уровне достоверности 0,95 (95%) по формуле:

$$\epsilon = t \frac{s}{n}$$

где ϵ - абсолютная ошибка средней величины,

t - константа, которая находится по таблице распределения Стьюдента на основе числа степеней свободы (в данном случае $n - I = II$) и на основе выбранного уровня достоверности. В педагогических работах считается вполне достаточным уровень достоверности 0,95 (Tuldava, J., 1974, lk. 115) объем выборки (в данном случае $n = 12$) стандартное отклонение, вычисляемое по формуле

$$s = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{n - I}}$$

$$\text{причем } \epsilon_{\text{Э}} = \sqrt{\frac{2,08}{II}} = 0,43$$

$$\epsilon_{\text{К}} = \sqrt{\frac{4,50}{II}} = 0,65$$

Вычисление абсолютной ошибки дало следующие результаты

$$\varepsilon = \frac{2,20 \cdot 0,43}{3,464} = 0,278 \quad 0,28 \text{ и}$$

$$K = \frac{2,20 \cdot 0,43}{3,464} = 0,42$$

Средние количества правильно произнесенных гласных в Э-группе были следующие

$$\text{преэкспериментальный тест } \bar{x}'_{\text{А гл.}} = 2,75$$

$$\text{итоговый тест } \bar{x}'_{\text{А гл.}} = 3,69$$

и в К-группе следующие:

$$\text{преэкспериментальный тест } \bar{x}'_{\text{А гл.}} = 2,71$$

$$\text{итоговый тест } \bar{x}'_{\text{А гл.}} = 2,88$$

На основе исходных данных по методу П.М. Мучка Т вычисляется следующим образом:

I. Вычисляется разница между средними правильно произнесенных гласных:

$$d = x_{\text{Э}} - x_{\text{К}} = 2,75 - 2,71 = 0,04$$

II. На основе доверительного интервала (т.е. $x_{\text{Э}} \pm \varepsilon_{\text{Э}}$) определяется нижняя граница А средних правильно произнесенных гласных.

$$A = x_{\text{Э}} - \varepsilon_{\text{Э}} = 3,69 - 0,28 = 3,41$$

III. Вычисляется скорректированная величина А' при помощи разницы А-:

$$A' = A - d = 3,41 - 0,04 = 3,37$$

IV. На основе доверительного интервала средних правильно произнесенных гласных после эксперимента в К-группе ($x_{\text{К}} \pm \varepsilon_{\text{К}}$) определяется верхняя граница В средней правильно произнесенных гласных:

$$B = x_{\text{К}} + \varepsilon_{\text{К}} = 2,88 + 0,42 = 3,30$$

V. Сравниваются скорректированная нижняя граница А' и верхняя граница В вычислением отношения А' и В:

$$T = \frac{A'}{B} = \frac{3,37}{3,30} = 1,02$$

Таким образом, на основе примененного статистического метода, можно считать доказанным, что эффективность обучения в экспериментальной группе действительно выше, чем в контрольной, так как $T \gg I$. На этом основании можно сделать вывод, что метод, примененный в экспериментальной группе, эффективнее традиционного метода обучения произношению английских гласных.

Литература

Возняк Л. Статистическая обработка данных педагогического эксперимента. - Уч. зап./Тартуский гос. ун-т. вып. 565. Methodica, VI. Тарту, 1977, с. 13-24.

Жучок П. Оценка эффективности обучения методами математической статистики. - Советская педагогика, 1965, № 6, 83-96.

Лукина Н.Д. Методика исправления ошибок в произношении английских гласных. - В сб.: Обучение иностранным гласным в высшей школе, № 4. М.: изд. МПНИИЯ, 1969.

Костаби Л. О принципах составления системы упражнений для обучения произношению. - Уч. зап./Тартуский гос. ун-т, вып. 415. Methodica, X. Тарту, 1981.

Clauss, G., Ebner, H. Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1970.

Kostabi, L. Phonetics for Everybody, Tartu, 1982.

Tuldava, J. Oppetöö efektiivsuse mõõtmine eksperimentaal- ja kontrollrühmas. Methodica, III, Tartu, 1974, II0-II5.

Таблица А

Результаты тестирования в Э-группе

	I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	$\sum x'$	$\sum x$	$\frac{\bar{x}'}{\bar{x}}$
	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'			
[i:]	3 4	4 4	5 5	5 4	4 4	4 3	3 4	4 5	5 5	4 5	4 5	4 3	5 4	4 5	4 5	62	65	$\frac{4,013}{4,333}$
[i]	4 4	3 4	1 2	1 0	3 4	2 1	1 3	4 5	3 3	1 2	3 2	4 5	3 5	3 4	4 4	40	48	$\frac{2,666}{3,2}$
[e]	4 4	2 3	3 4	4 5	4 4	3 4	3 2	4 5	4 3	2 3	4 5	4 4	3 4	2 3	4 5	50	58	$\frac{3,333}{3,866}$
[æ]	3 2	3 4	2 3	3 3	3 4	1 3	3 4	4 5	2 4	3 3	3 4	4 5	3 4	3 4	4 4	44	56	$\frac{2,933}{3,733}$
[a:]	2 3	2 3	3 2	4 3	4 4	0 2	1 2	3 5	2 4	3 2	3 4	4 4	3 4	2 3	4 5	40	50	$\frac{2,666}{3,333}$
[b]	0 2	1 3	2 3	1 3	3 4	2 3	1 2	4 4	3 4	2 3	3 4	4 5	3 3	2 3	4 5	35	51	$\frac{2,333}{3,4}$
[ɔ:]	3 4	3 3	2 3	2 4	3 4	3 4	2 1	4 5	3 4	1 3	4 5	5 5	3 4	2 4	5 5	45	58	$\frac{3,0}{3,866}$
[v]	2 3	2 3	1 0	1 2	2 4	1 1	1 2	3 4	2 3	1 2	4 4	3 4	3 4	1 2	4 5	31	43	$\frac{2,066}{2,866}$
[u:]	3 3	2 3	4 5	4 4	3 4	2 2	3 4	4 5	3 4	3 4	4 5	3 4	3 4	3 4	5 5	49	60	$\frac{3,266}{4,0}$
[ʌ]	2 2	1 2	1 2	2 3	3 4	2 3	3 3	4 5	2 3	2 3	3 4	4 5	2 3	3 3	4 5	38	50	$\frac{2,533}{3,333}$
[ɜ:]	1 3	0 3	2 3	2 2	3 3	2 3	2 3	3 5	2 3	1 2	2 3	3 4	2 3	0 0	4 5	29	46	$\frac{1,933}{3,066}$
[ə]	2 3	0 2	3 3	2 4	1 3	1 1	2 1	3 4	3 5	2 3	4 5	4 5	1 2	1 3	5 5	34	49	$\frac{2,266}{3,266}$

$$\begin{aligned}
 d &= x - x' & \sum \bar{x}' &= 33,008 \\
 \sum d &= 137 & \sum \bar{x} &= 44,262 \\
 \sum d^2 &= 1729 & \bar{x}'_{A \text{ гл}} &= 2,75 \\
 \bar{d} &= 11,4 & \bar{x}_{A \text{ гл}} &= 3,6885 \\
 \bar{d}^2 &= 129,96 & &
 \end{aligned}$$

Результаты тестирования в К-группе

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	$\Sigma x'$	Σx	$\frac{\Sigma x'}{x}$
	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'	x x'			
[i:]	3 4	5 5	5 4	3 4	5 5	3 4	4 5	4 5	5 4	5 3	4 5	4 5	4 3	4 5	4 3	62	62	$\frac{4,133}{4,133}$
[ɪ]	3 2	1 1	1 1	1 0	1 0	1 0	0 0	0 1	0 1	1 2	1 2	4 4	3 2	3 4	3 4	32	33	$\frac{2,133}{2,2}$
[e]	3 3	3 3	4 3	4 4	4 4	3 3	4 5	4 4	3 4	4 4	3 4	5 5	2 2	3 3	3 3	52	54	$\frac{3,266}{3,6}$
[æ]	3 3	3 3	3 2	1 1	2 3	3 1	3 5	2 2	2 3	4 3	4 5	4 5	3 2	3 2	3 2	38	42	$\frac{2,533}{2,8}$
[ɑ:]	4 4	3 4	3 3	2 1	2 0	3 2	2 4	3 2	2 3	3 4	4 5	5 5	2 1	2 4	2 3	41	45	$\frac{2,733}{3,0}$
[b]	2 1	2 0	1 1	1 2	1 2	1 2	4 5	2 0	2 1	3 3	3 4	4 5	3 3	3 4	1 2	33	35	$\frac{2,2}{2,333}$
[ɔ:]	3 4	3 3	4 5	3 4	3 3	2 1	4 5	1 2	2 1	3 3	4 5	5 5	3 3	4 5	1 1	45	50	$\frac{3,0}{3,333}$
[ʊ]	2 2	1 0	3 4	2 2	3 2	2 2	4 4	3 2	0 0	3 3	4 4	5 4	3 3	3 4	2 1	40	37	$\frac{2,666}{2,466}$
[u:]	2 3	2 2	2 3	2 2	3 2	4 5	5 5	3 3	3 3	3 4	5 5	4 4	2 3	4 3	2 3	47	50	$\frac{4,133}{3,333}$
[ʌ]	3 2	1 1	1 2	1 0	2 0	3 3	3 3	2 1	0 2	3 3	5 4	4 4	3 2	3 4	2 2	36	33	$\frac{2,4}{2,2}$
[ɜ:]	2 1	2 3	0 0	0 2	1 0	2 0	3 3	3 2	4 4	2 3	4 5	3 4	1 0	4 4	0 1	32	32	$\frac{2,133}{2,133}$
[ə]	3 2	0 1	0 2	1 2	0 1	2 3	4 5	2 4	3 4	3 4	5 5	4 5	0 1	5 5	1 1	33	45	$\frac{2,2}{3,0}$

$$\begin{aligned}
 d &= x - x' \\
 \Sigma d &= 27 \\
 \Sigma d^2 &= 238 \\
 \bar{d} &= 2,25 \\
 \bar{d}^2 &= 5,06 \\
 \Sigma \bar{x}' &= 32,530 \\
 \Sigma \bar{x} &= 34,531 \\
 \bar{x}'_{A \text{ гл}} &= 2,710 \\
 \bar{x}_{A \text{ гл}} &= 2,877
 \end{aligned}$$

О КРИТЕРИЯХ ОТБОРА И ПОДГОТОВКЕ АНГЛИЙСКИХ ФИЛОЛОГОВ

Х. Лийв, Ю. Тулдава

Тартуский государственный университет

В 1976 году на отделении английского языка Тартуского государственного университета (ТГУ) был начат эксперимент для выяснения взаимосвязи между критериями отбора, академической успеваемостью и профессиональной пригодностью. В 1981 г. экспериментальная группа закончила учебу в университете. В настоящей статье подытоживаются результаты эксперимента по данным успеваемости за последние три учебных года в сравнении с критериями отбора - данными по вступительному прогностическому тесту, по средним оценкам вступительных экзаменов и среднему баллу аттестата зрелости.

Исходные данные приведены в табл. I* Общее число студентов, которые прошли курс обучения с начала до конца, составляет 18 человек. Как уже было указано в предыдущих статьях (Лийв Х., Тулдава Ю., 1977; 1978; 1979; 1980; 1981), экспериментальная группа включала три подгруппы: 1) студенты, пришедшие из спецшкол или спецклассов (в эксперименте группа С); 2) студенты, пришедшие из обычных средних школ (в эксперименте группа О) и 3) студенты, окончившие подготовительное отделение ТГУ (в эксперименте группа П). Определенный интерес представляет анализ успеваемости студентов по

* Значение признаков: I - ср. балл аттестата зрелости, 2 - ср. оценка вступительных экзаменов, 3 - оценка прогностического теста; 4-7 - успеваемость за V семестр: 4 - логика, 5 - психология, 6 - география Англии, 7 - англ. язык; 8-12 - успех. за VI сем.: 8 - англ.яз., 9 - культура Англии, 10 - пол. экономия (кап.), 11 - зарубежная лит., 12 - истор. матер; 13-17 - успех. за VII сем.: 13 - история англ. яз., 14 - теорет. грамм., 15 - пол. экономия (соц.), 16 - педагог., 17 - научный атеизм; 18-21 - успех. за VIII сем.: 18 - ист. филос., 19 - англ.яз., 20 - нем.яз., 21 - теория перевода; 22-25 - успех. за IX сем.: 22 - общее языкозн., 23 - англ.литерат., 24 - англ. яз., 25 - нем.яз.; 26 - успех. за X сем.: 26 - англ.яз., 27-28 - госэкс.: 27 - дипл. работа, 28 - научн. комм.

подгруппам в разрезе последних трех учебных лет. Из табл. I видно, что по результатам экзаменов по основному предмету - английскому языку (признаки 7, 8, 19, 24, 26) в среднем сохраняется более высокая оценка студентов из спецшкол:

Англ. язык	С	О	П
5-й семестр	4,43	4,00	3,80
6-й "	4,57	3,83	3,80
8-й "	4,57	4,17	3,60
9-й "	4,57	4,00	3,60
10-й "	4,86	4,33	3,80

То же самое можно сказать о средних оценках дипломной работы (признак 27): С - 4,86, О - 4,50 П - 4,00. Более высокие оценки в группе С обнаруживаются также в большинстве других случаев. В то же время можно отметить, что по среднему баллу аттестата зрелости (признак I) и по результатам вступительных экзаменов (признак 2) в среднем наивысшие оценки имели студенты, пришедшие из общеобразовательных школ (группа О). Сравнительные данные по критериям отбора, т.е. по признакам I и 2, а также по результатам прогностического теста можно представить следующим образом:

Группа \ Признак	С	О	П
1. Ср. балл аттестата зрелости	4,50	4,58	4,00
2. Ср. оценка вступ. экз.	4,60	4,78	3,92
3. Ср. оценка прогност. теста	4,71	3,17	3,80

Для более компактного анализа всего набора исходных данных был проведен факторный анализ на основе корреляционной матрицы всех 28 признаков. Результаты факторного анализа по методу главных факторов представлены в табл. 2*. На основе данных нашего эксперимента выяснились шесть главных факторов, описательная сила которых, т.е. доля в суммарной общно-

* Корреляционный и факторный анализы были проведены по программе, разработанной в Вычислительном центре ТГУ для ЭВМ "Минск-32". В табл. 2 звездочкой отмечены существенные вклады признаков в данный фактор.

сти, составляет не менее 5% (общая описательная сила шести факторов - 82%). Факторы можно охарактеризовать следующим образом.

I - Фактор квалификации; охватывает результаты экзаменов по английскому языку за 4 семестра (признаки 8, 19, 24, 26), по теоретической грамматике английского языка, по теории перевода и по педагогике; сюда же относится оценка за дипломную работу; в данной комбинации все критерии отбора (признаки 1, 2, 3) нейтральны к результатам успеваемости; доля первого фактора - 20,2%, т.е. этот фактор описывает 20,2% всей изменчивости признаков.

II - Фактор основных теоретических предметов; охватывает общественно-политические и теоретико-филологические знания (исторический материализм, политэкономия, история философии, логика, история языка, литература, а также педагогика): доля фактора - 16,9%. И этот фактор нейтрален к критериям отбора.

III - Первый фактор некоторых непрофилирующих предметов (география Англии, исторический материализм, научный атеизм, немецкий язык); описательная сила - 16,4%.

IV - Фактор результатов теста; охватывает результаты прогнозирующего теста, результаты экзаменов по английскому языку за три семестра (признаки 7, 8, 24) и по истории английского языка. Доля фактора - 12,4%.

V - Фактор школьных оценок; стоит изолированно от данных успеваемости и охватывает лишь среднюю оценку аттестата зрелости и среднюю оценку вступительных экзаменов (признаки 1 и 2). Доля фактора - 8,2%.

VI - Второй фактор некоторых непрофилирующих предметов (психология, зарубежная литература, научный коммунизм). Доля фактора - 7,9%.

Как мы видим, данные настоящего подытоживающего эксперимента подтверждают результаты промежуточных экспериментов (см. предыдущие статьи авторов) о том, что некоторые факторы остаются устойчивыми в течение всего периода обучения. Это факторы школьных оценок, непрофилирующих предметов и результатов прогнозирующего теста. Последний фактор неизменно связан с успеваемостью по английскому языку, и можно сделать вывод, что тест, примененный при поступлении студента в вуз имеет по данным нашего опыта действительно хорошую прогнозирующую силу, особенно по отношению к успеваемости по практическому английскому языку. В то же время другие критерии отбора в вуз - средний балл аттестата зрелости и сред-

няя оценка вступительных экзаменов оказались совершенно нейтральными к успеваемости студентов как по профилирующим, так и по непрофилирующим предметам.

В настоящем эксперименте на основе сводных данных по успеваемости за три последних учебных года выявились еще дополнительно некоторые существенные факторы, которые в данном случае имели наибольшую описательную силу. Это, во-первых, фактор, который можно назвать фактором квалификации, учитывая то, что он охватывает все основные компоненты квалификации будущего специалиста, оканчивающего отделение английской филологии университета ("филолог, преподаватель, переводчик"): английский язык с теоретической грамматикой, педагогику, теорию и практику перевода, а также оценку за дипломную работу. Во-вторых, выяснился сильный фактор "основных теоретических предметов" общественно-политического и теоретико-филологического циклов.

Эксперимент продолжается в двух направлениях: выяснение профессиональной пригодности выпускников в работе в школах и других учреждениях и дополнительная проверка связей критериев отбора в вуз с успеваемостью на основе новых контингентов студентов.

Литература

- Лийв Х., Тулдава Ю. О применении и обработке тестов по иностранным языкам. - Уч. зап./Тартуский гос. ун-т, вып. 415. Труды по методике преподавания иностранных языков. Methodica, VI. Тарту, 1977, с. 56-59.
- Лийв Х., Тулдава Ю. О взаимосвязи между критериями отбора в и академической успеваемостью. - Уч.зап./Тартуский гос. ун-т, вып. 468. Труды по методике преподавания иностранных языков. Methodica, VII. Тарту, 1978, с. 59-71.
- Лийв Х., Тулдава Ю. Связь между успеваемостью и свойствами личности. - Уч. зап./Тартуский гос. ун-т, вып.505. Труды по преподаванию иностранных языков. Methodica, VIII. Тарту, 1979, с. 95-109.
- Тулдава Ю., Лийв Х. Прогнозирование успеваемости на основе тестов. - Уч.зап./Тартуский гос. ун-т, вып. 539. Лингвистические и методические вопросы преподавания иностранных языков в вузе и школе. Methodica, IX, Тарту, 1980, с. 142-152.

Лийв Х., Тулдава Ю. О критериях отбора в вуз. - Уч. зап./
Тартуский гос. ун-т, вып. 565. Лингвистические и мето-
дические вопросы обучения разным видам речевой деятель-
ности и проблемы тестирования. Methodica, X.Тарту, 1981,
с. 62-76.

Таблица I

Исходные данные: результаты вступительного отбора, успеваемость за III - V курсы, госэкзамены

Примечание Студент	III курс												IV курс						V курс					Госэкза.					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
Группа С																													
1. А.М.	4,5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4
2. К.С.	4,5	4,5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3. Л.Т.	4,5	4,5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4. Ку.З.	4,5	4,5	5	5	5	5	4	3	5	3	5	5	4	4	4	4	5	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5
5. К.М.	4,5	4,7	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	3	4	5	3	4	5	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4
6. Р.С.	4,5	4,5	4	5	5	4	4	5	5	3	4	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5
7. Б.К.	4,5	4,5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	3	5	5	5	5	5
Среднее:	4,50	4,60	4,71	4,66	4,60	4,71	4,43	4,57	4,86	4,29	4,29	4,43	4,57	4,57	3,86	4,43	4,71	4,43	4,57	4,57	4,86	4,29	4,43	4,57	4,43	4,86	4,86	4,71	4,71
Группа С																													
8. К.Р.	5,0	4,5	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5
9. Я.Б.	4,5	5	4	3	5	5	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	5	3	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4
10. Г.Т.	5,0	5	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4	4	3	4	5	4	4
11. П.И.	4,5	4,5	3	2	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	4	5	4	4
12. К.И.	4,5	5	3	5	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4
13. Ш.А.	4,0	4,7	2	4	5	4	4	4	5	4	4	5	3	4	3	4	5	3	4	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4
Среднее:	4,55	4,78	3,17	3,83	4,67	4,17	4,00	3,83	4,50	4,50	4,00	4,33	4,00	3,63	3,67	4,17	4,50	3,67	4,17	4,00	4,67	4,33	4,33	4,00	4,17	4,33	4,50	4,17	4,17
Группа II																													
14. Р.А.	4,0	3,7	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	2	3	3	3
15. Л.С.	4,0	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4
16. Ю.И.	4,0	4,5	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	5	5	3	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5
17. К.А.	4,0	3,7	4	3	5	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
18. Т.А.	4,0	3,7	3	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Среднее:	4,00	3,96	3,80	4,20	4,60	4,20	3,60	3,80	4,00	4,00	4,00	4,20	4,00	3,60	3,60	3,80	4,60	4,20	3,60	4,60	4,00	4,40	4,00	3,60	3,60	3,60	4,00	4,00	4,20
Общее ср.(I)	4,39	4,47	3,94	4,33	4,78	4,39	4,11	4,11	4,50	4,28	4,11	4,33	4,22	4,11	3,72	4,17	4,61	4,11	4,17	4,39	4,56	4,33	4,28	4,11	4,11	4,39	4,50	4,39	4,50
Станд. откл. ()	0,32	0,44	0,27	0,37	0,43	0,61	0,58	0,68	0,71	0,75	0,58	0,59	0,65	0,76	0,67	0,62	0,50	0,63	0,66	0,50	0,62	0,59	0,67	0,68	0,63	0,76	0,62	0,61	0,61
Кoeff. вар./ / (s)	7,3	9,5	22,1	22,4	9,0	13,7	14,1	16,5	15,8	17,5	14,1	13,6	15,4	18,5	16,0	14,9	10,8	20,2	20,6	11,4	13,6	13,6	15,7	16,5	20,2	17,8	13,8	13,9	13,9

Таблица 2

Факторная матрица (варимакс-решение)

Признаки	Факторная нагрузка						Общ- ность
	I	II	III	IV	V	VI	
I	0,39	0,24	-0,19	0,16	0,77 [*]	0,16	0,89
2	0,36	-0,08	-0,25	0,10	0,76 [*]	-0,07	0,79
3	-0,13	0,16	-0,01	0,83 [*]	0,05	0,31	0,83
4	0,35	0,51 [*]	0,30	0,48	-0,23	0,01	0,75
5	0,40	0,10	0,12	0,18	-0,11	0,79 [*]	0,86
6	0,18	0,01	0,50 [*]	0,54 [*]	-0,03	0,30	0,66
7	0,29	0,40	0,40	0,63 [*]	0,19	-0,06	0,84
8	0,56 [*]	-0,03	0,25	0,70 [*]	-0,05	-0,13	0,89
9	0,34	0,40	0,63	0,24	0,14	0,12	0,76
10	0,49	-0,08	0,60	0,11	0,17	0,02	0,65
11	0,19	0,65 [*]	0,38	0,08	-0,08	0,52 [*]	0,87
12	0,12	0,67 [*]	0,62 [*]	-0,18	-0,08	0,17	0,90
13	0,46	0,53 [*]	0,03	0,55 [*]	0,04	-0,15	0,81
14	0,60 [*]	0,59 [*]	0,24	0,38	-0,12	-0,01	0,93
15	0,05	0,80 [*]	0,15	0,18	0,31	0,06	0,81
16	0,60 [*]	0,57 [*]	0,30	0,02	0,08	0,07	0,78
17	-0,05	0,24	0,78 [*]	0,31	-0,13	0,18	0,81
18	0,17	0,89 [*]	0,02	0,20	-0,21	0,09	0,91
19	0,83 [*]	0,23	0,12	0,25	0,04	0,04	0,84
20	0,30	0,24	0,19	0,37	-0,63	-0,10	0,72
21	0,76 [*]	0,14	0,32	0,06	0,21	0,40	0,90
22	0,08	0,38	0,73	-0,11	-0,22	-0,30	0,83
23	0,46	0,36	0,56	0,04	-0,10	0,35	0,78
24	0,54 [*]	0,48	0,32	0,51 [*]	0,15	0,06	0,92
25	0,18	0,03	0,81 [*]	0,31	0,19	0,26	0,89
26	0,79 [*]	0,29	0,25	0,10	0,08	0,20	0,84
27	0,87 [*]	0,05	-0,08	0,03	0,12	0,01	0,78
28	-0,13	0,07	0,14	0,02	0,44	0,68 [*]	0,71
Процент суммарной общности	20,2	16,9	16,4	12,4	8,2	7,9	82,0

POSITIONEN UND PROBLEME DER ANORDNUNG DES GRAMMATISCHEN
STOFFES BEI DER ANEIGNUNG DES RUSSISCHEN ALS
FREMDSPRACHE AN DER ALLGEMEINBILDENDEN SCHULE
(UNTER BESONDERER BEACHTUNG DES NICHTSLAWISCHEN
SPRACHBEREICHES)

H. Mey

Pädagogische Hochschule, Güstrow (DDR)

Die Beantwortung der Frage nach einer optimalen Anordnung des grammatischen Stoffes interessiert zwar in erster Linie Lehrplangestalter und Lehrbuchautoren, darf aber auch dem Fremdsprachenlehrer nicht unbekannt sein.

Es muß davon ausgegangen werden, daß in der Fremdsprachenmethodik bisher keine optimale, d. h. folgerichtige Anordnung des grammatischen Stoffes existiert, die Voraussetzung für ein effektives zeitliches Nacheinander seiner Behandlung im Unterricht ist (Вяттнев М.Н., 1979, с. 94).

Die Anordnung des grammatischen Stoffes muß in starkem Maße so beschaffen sein, daß sich die einzelnen Erscheinungen so weit wie möglich quantitativ und qualitativ voneinander ableiten lassen. Dabei wird die Anordnung der morphologischen Formen durch die Wahl der syntaktischen Strukturen bestimmt; die Wahl der grammatischen Bedeutungen wird mit der zu vermittelnden Lexik abgestimmt (Leontjev, A.A., 1977, S. 225). Eine Konkretisierung kann durch die folgenden Prinzipien erfolgen:

- Prinzip der sprachtätigkeitsorientierten Konzentrik,
- Prinzip der sprachsystemorientierten Linearität,
- Prinzip der relativ gleichmäßigen Distribution,
- Prinzip des relativ frühen Abschusses,
- Prinzip des Voranschreitens vom Einfacheren zum Komplizierteren,
- Prinzip der Anordnung grammatischen Stoffes nach der Anzahl der lexikalischen Einheiten, die zur Verfügung stehen,
- Prinzip der Beachtung der Anordnung von Sprachtätigkeitsarten (hier: frühere Behandlung solchen grammatischen

Stoffes, der besonders für die schriftliche Sprachausübung relevant ist).

In höherer Verallgemeinerung nennt Murga die folgenden Prinzipien: "Поклассное распределение материала осуществляется в соответствии с соблюдением принципов непрерывности, последовательности, преемственности и взаимозависимости" (Мурга А., 1978, с. 97).

Bei der praktischen Umsetzung dieser Prinzipien treten vor allem folgende Probleme auf:

1) Abstimmung der sprachtätigkeitsorientierten Konzentrik und der sprachsystemorientierten Linearität (vgl. Jung, L., 1975, S. 37; Ungerer, F., 1974, S. 21 ff).

Die theoretischen und praktischen Unklarheiten betreffen dabei u. a. folgende Fragen:

- Wie ist das quantitative Verhältnis des nach konzentrischen und des nach linearen (fachsystematischen) Aspekten angeordneten Stoffes?

- Wie sind bei abwechselnd konzentrisch und linear angeordnetem Stoff die Probleme der jeweiligen unvollständigen Aneignung sowohl des grammatischen Stoffkomplexes als auch der sprachlichen Realisierung der betreffenden Situation zu lösen?

- Wie können die angeeigneten grammatischen Stoffe nach ihrer Funktionsmerkmalen verallgemeinert werden?

2) Berücksichtigung der jeweiligen Muttersprache der Lernenden (vgl. Leontjew, A.A., 1977, S. 228 ff; Achtenhagen, F., 1972, S. 27).

Vjatjutnev (vgl. Вятютнев М.Н., 1978, с. 51) vertritt die Auffassung, daß auch die Abfolge sprachlichen Stoffes diktiert wird vom Wesen der Sprachkommunikation, von den kommunikativen Bedürfnissen der Schüler, den Prinzipien der funktional-systemhaften Vermittlung der Grammatik, aber nicht von den potentiellen Schwierigkeiten, die sich aus den Unterschieden von Fremd- und Muttersprache ergeben. Die Praxis zeige immer wieder, daß sehr komplizierte Erscheinungen der russischen Sprache relativ leicht angeeignet werden. Dem ist jedoch mit dem gleichen Argument zu entgegen, daß die Praxis auch häufig beweist, daß relativ viele grammatische Erscheinungen unzureichend beherrscht werden.

Zu fragen ist u.a.:

- Welche Auswirkungen ergeben sich infolge größerer oder

geringerer Kontrasivität zwischen muttersprachiger und fremdsprachiger Erscheinung?

- Wie ist der Widerspruch zwischen der notwendigen Vermeidung von starken Interferenzen und der möglichen "Übergeneralisierung" des Transfers im Anfangsunterricht zu lösen?

Wir gehen davon aus, daß beim Erlernen der Fremdsprache der inersprachliche Transfer eine wesentliche Rolle spielt (wobei der Mechanismus des Transfers durch Operationen der Analogiebildung erklärt wird). Viele grammatische Kategorien bilden im Sprachsystem analoge Reihen (z.B. кто-то, что-то, где-то ...); nach der Aneignung eines Gliedes einer derartigen Reihe kann sich der Schüler relativ leicht die übrigen Glieder aneignen (vgl. Vesely, J., 1978, c. 213 и след.). Daraus kann gefolgert werden, daß das jeweilige "Anfangsglied" durch hohe methodische Wertigkeit gekennzeichnet ist und gleichzeitig einen relativ niedrigen Schwierigkeitsgrad des Aneignens und Anwesendens aufweisen sollte.

Eine zweite Folgerung lautet, daß größere Kontrastivität einer geringeren vorzuordnen ist: "Im umgekehrten Fall könnten Lernende von Fremdsprachen eine Grammatik erlernen, bei der auf Grund der zu geringen Kontrastivität bei der Generierung eine Generalisierung auf die im gesamten Dialogtextfeld überhaupt zu erwartende Kontrastivität vorgenommen wird" (Achtenhagen, F., 1972, S. 27; vgl. Aronson, H.J., 1966, p. 181; Politzer, R.L., 1968, p. 35 ff).

In Auswertung und Ergänzung vorstehender Überlegungen sollen an dieser Stelle Schlußfolgerungen für

- 1) den Zeitpunkt (Platz) der Behandlung grammatischen Stoffes im Gesamtlehrgang und
- 2) die Aufeinanderfolge dieses Stoffes abgeleitet werden.

Zu 1)

- Grammatischer Stoff mit hoher kommunikativer Relevanz und hoher methodischer Bedeutsamkeit soll so angeordnet sein, daß er möglichst früh angeeignet werden kann. Diese Forderung ist vor allem darin begründet, daß bereits von Anfang an ein möglichst angemessener kommunikativer Gebrauch der Fremdsprache anzustreben ist, daß für die Aneignung und Anwendung dieses Stoffes damit ein objektiv größeres Zeit-

quantum zur Verfügung steht und daß die methodische Nutzung von Sprachsystembeziehungen (Analogien und Oppositionen) für die Aneignung anderen grammatischen Stoffes ermöglicht wird. Als Beispiel dafür kann die frühzeitige Aneignung der Kategorie der Belebtheit/Unbelebtheit gelten.

- Grammatischer Stoff mit höherem Schwierigkeitsgrad seiner Aneignung und Anwendung ist bezüglich des Schulalters und auch der einzelnen Klassenstufen in der Regel nachzuordnen. Diese Forderung ergibt sich aus der Notwendigkeit, den Stoff altersgemäß anzuordnen. Als Beispiele dafür gelten: Adjunktion (Klassenstufe 10). Modalität (Klassenstufe 8 und 9). (Das gilt natürlich auch für den umgekehrten Fall, so daß z. B. die Regelmäßigkeit eines Kasus vor den unregelmäßigen Formen anzuordnen ist.)

Resultiert die Schwierigkeit der Aneignung und Anwendung jedoch primär aus interferierendem Einfluß der Muttersprache, so ist der betreffende Stoff auch bereits am Anfang des Lehrgangs anzuordnen. Dafür sprechen die zunehmende Intensität von Interferenzen im älteren Schulalter (vgl. Apelt, W., 1976, S. 143) und die Tatsache, daß infolge von Interferenzmangel eine fehlerhafte "Übeneralisierung" des Transfers auftreten kann. Das betrifft z. B. den Gebrauch des Verbalaspekts und reflexiver Verbalformen in passivischer Funktion.

Zu 2)

- Mehrere grammatische Stoffe, die schwierig anzueignen und anzuwenden sind, sollen nicht unmittelbar aufeinanderfolgen. Diese Forderung ist durch die Vermeidung einer lernpsychologisch begründeten retro- oder proaktiven Hemmung begründet.

Einander ähnliche (d. h. aber durchaus unterschiedliche) grammatische Stoffe sind möglichst parallel oder unmittelbar benachbart anzuordnen. Die Ausbildung des neuen Stereotyps vollzieht sich um so schwieriger, je länger und intensiver der alte verfestigt ist. So ist es z. B. zweckmäßig, die Pronomen *этот/тот, который/какой* sowie die Endungsvarianten nach hartem oder weichem Stammaslaut parallel anzuordnen. (Diese Folgerung trifft aber nicht zu, wenn eine

der ähnlichen Kategorien zeitweilig oder auch gänzlich nicht als grammatischer, sondern wie lexikalischer Stoff behandelt wird).

Abschließend muß bemerkt werden, daß mit den genannten Forderungen (in Form von methodischen Regeln) das Verhältnis von konzentrischer und linearer Anordnung nicht berührt wurde. Zu diesem Problemkreis sind mit Sicherheit weitere theoretische und empirische Untersuchungen notwendig, um den Fremdsprachenunterricht auch unter dem Aspekt der Stoffanordnung im Bereich der Grammatik zu optimieren.

LITERATUR

- Achtenhagen, F., Wienhold, G. Lernsequenzen im Englischunterricht. - Bildung und Erziehung, Stuttgart, 1972, H. 2.
- Achtenhagen, F., Wienhold, G. Überlegungen zur Konstruktion von Lehrbucheinheiten im Grammatikunterricht. Bildung und Erziehung, Stuttgart, 1972, H. 2.
- Apelt, W. Positionen und Probleme der Fremdsprachenpsychologie. Halle (Saale), 1976.
- Aronson, H.J. Order of Presentation of Grammatical Structures in the Teaching of Russian. - The Slavic and East European Journal, 1968, No. 10.
- Jung, L. Linguistische Grammatik und Didaktische Grammatik. Frankfurt (M.), 1975.
- Leontjew, A.A., Mitrofanowa, O.D., Nowikow, L.A., Rassudowa, O.P. Die russische Gegenwartssprache als Objekt pädagogischer Beschreibung und als Unterrichtsfach. - In: Die russische Sprache in der heutigen Welt. Leipzig, 1977.
- Politzer, R.L. An Experiment in the Presentation of Parallel and Contrasting Structures. - Language Teaching, 1968, No. 18.
- Ungerer, F. Überlegungen zu einer didaktischen Grammatik für den Englischunterricht. - Fremdsprachlicher Unterricht, 1974, Nr. 2, Stuttgart.
- Vesely, J. Intralingvni vlivy pri osvojeni a yzivani Rustiny. - In: Lingvisticke a metodicke studie k vyučovaniu ruskeho jazyka, Bratislava, 1978.

Вятютнев М.Н. "Легкость", "трудность" в стратегии усвоения русского языка как иностранного. - Русский язык за рубежом, 1978, № 3.

Вятютнев М.Н. Систематизация как один из приемов и способов усвоения русского языка. - Материалы конгресса. Доклады советской делегации. М., 1979.

Мурга А. Проблема отбора и поклассного распределения замкнутого минимизированного лексико-грамматического материала. - В сб.: II международная конференция русистов. Нитра, 1978.

SOME PERIPHERAL (AND MOSTLY NEGLECTED) AREAS
IN THE TEACHING OF ENGLISH CONVERSATION
AT THE ADVANCED LEVEL

O. Mutt

Tartu State University

Since the 1950s the realization has gradually spread also among foreign language teachers that conversation is not merely the exchange of information by means of speech, but involves a variety of channels of communication that may be verbal or non-verbal, the latter both vocal and non-vocal (Mutt, O., 1967, p. 460 ff.). In recent years an increasing amount of attention is being paid to such communicative actions as phatic communion, gestures and posture, facial expressions, eye-contacts, manipulation of proximity and physical contacts between participants in conversation, manipulation of voice quality, etc. An extensive body of literature is now available on the linguistic, paralinguistic and extralinguistic aspects of teaching conversation in Russian, English, German, etc. In this connection, one thinks immediately of relevant works by G. Kolshanski, T. Nikolaeva, M.L. Rutkauskaite-Drasdauskene, L. Kamanadze and others in the Soviet Union, and F. Papp, D. Abercrombie, M. West, W.J. Ball, R. Saitz, R. Quirk, D. Crystal and many others abroad.

All the means of conveying information referred to above are part and parcel of the native speaker's competence in his mother tongue. They have been acquired as a result of protracted exposure to the conventions shared with other members of one's culture. It is the aim of foreign language teaching to help the learner to acquire something resembling the native speaker's competence. All that one can realistically expect in the case of graduates of secondary schools or the linguistic departments of institutions of higher education is an approximation to the native speaker's command of his mother tongue, i. e. an approximation to near-native proficiency. Scarcity of exposure to the foreign language and its cultural environ-

ment can be partially made up for (especially now that we have at our disposal a wide range of audio-visual aids) by careful and knowledgeable selection, gradation and presentation of material. The time allotted to the teacher is always limited and therefore priorities have to be established. It goes without saying that the greatest attention must be given to those aspects of the foreign language where serious break-downs or blocks of communication are most apt to occur. Hence the emphasis must be on the acquisition of as good a pronunciation as possible, of a solid foundation in grammar and a dependable working vocabulary. At the same time there is no harm, of course, in setting one's sights as high as possible and in striving for perfection. The latter should be and should remain the goal of every serious learner and teacher of a foreign language (cf. Mutt, C., 1975, pp. 71-72). It is with this in mind that a few peripheral areas of teaching English conversation are briefly touched upon below.

One such area is that of the use of interjections, and expletives. Although practically every grammar of Modern English contains lists of these words, very little space is devoted to helping the learner use interjections properly and next to no guidance is provided as to the use of expletives and vocalizations. A number of recent dictionaries and handbooks for the foreign learner give usage labels to swearwords, taboo words and "bad language" in general (e.g. the Longman Dictionary of Contemporary English, London 1978; Beyond the Dictionary in English by V. Kay and P. Strevens, London: Cassell, 1974). The foreign learner should constantly remember that bad language is regarded as even more offensive if the speaker is not a native speaker of the language. Hence the best advice is to avoid using it altogether.

There are, however, some other more insidious pitfalls in this field, for instance, the use by woman speakers of items habitually used by men (and vice versa) or the use of dated or even obsolete expletives (e. g. by Jove: a now rare expression of surprise used formerly by men).

Closely associated with the subject of interjections and expletives is that of vocalizations. Native speakers of English use a wide range of vocalizations such as

whistles (e.g. of amazement), artificial clearing of the vocal tract or coughing for the purpose of irony, various snorts and sniffles to communicate disgust and other attitudes (see, e. g. Crystal, D. & Davy, D., 1969, p. 105). Many of these vocalizations have recognized ways of spelling: er, tut tut, whew, brr, uh-huh, mm?, hm!, ahem, humph, sh, ugh, oops, ouch, etc., but the trouble is that one cannot pronounce from the spelling unless one already knows what the vocalization is (Abercrombie, D., 1968, p. 67). It is a welcome development that several of the latest dictionaries orientated towards the foreign learner now include the most common of such vocalizations. Of course, there is no particular need for the foreign learner to replace his native vocalizations with those of English when speaking that language. It should be borne in mind, however, that the use of, e.g. ai-ai instead of ouch to express pain or discomfort has a strong "cultural accent" about it.

Another and more important feature of normal English conversation is the very common use of various so-called conversation sustainers (also known as conversational tags, tics, conversation lubricants, etc.). i. e. of words and phrases such as well, you know, you see, actually, of course, in fact, I mean, etc. (Ball, W. J., 1960, p. 75; West, M., 1963; Lawson, Ch., 1982). Such linguistic items fulfil a variety of functions and have been classified into silence fillers, delay words, evasive tags, intimacy signals, etc. Thus, for instance, the best known of such conversation sustainers, the word well may signify that the answerer has heard the question addressed to him, at the same time it gives him a moment in which to frame his answer. The word well also has other functions, e. g. the introductory well, the resumptive well, etc. (Catford, J. 1966, p. 149). M. West dealt with conversation sustainers (he called them conversational tags) in a humorous vein some years ago and offered the following definition of them: "Conversational tags are words used when one wishes to speak without saying anything" (1963, pp. 164-167). Be this as it may, there is no denying that conversation sustainers are extremely important in English and are still somewhat neglected in English language teaching.

The present writer believes that the most important function of English conversation sustainers from the Estonian learner's point of view is that of filling in what are often awkward pauses. A recent contrastive study of the speech rate and pauses in the spoken English of Finns, Swedish-speaking Finns and Swedes has shown that there are considerably longer pauses in the English of Finns than of Swedes or of native speakers of English (expressed in percentage as 58 %, 48 % and 40 %, respectively, of the total duration of speech). This is largely due to the fact that Finnish students tend to be silent when other students used silence fillers like well, well now, let me see, just a moment, ah yes, etc. (Lehtonen, J. 1979; see also Pikver, A. 1981, p. 93). According to this piece of research one reason for the longer pauses is that in Finnish speech on the whole there occur longer pauses than in most other European languages. Although there is no pertinent material at hand concerning Estonian learners of English, it is the present writer's subjective impression that most Estonians speak English with frequent unduly long pauses between words and sentences, and that this may have an irritating effect on the listener.

Although the features of English dealt with above are admittedly of minor importance in teaching English in our conditions, it should be borne in mind that their moderate use helps to make English conversation more natural and relieves some of the strain and embarrassment which often attends conversation in a foreign language. Their total neglect may actually give rise to misunderstanding and social friction. Hence a certain amount of attention should be paid at an advanced level of language teaching to such peripheral means of conveying information. This is especially important in the training of future teachers of English, of guides and interpreters, as well as in the case of specialists who intend to work abroad for a longer period of time.

REFERENCES

- Abercrombie, D. Paralanguage. - In: Communication in Face to Face Interaction. Selected Readings. Edited by

- J. Laver and S. Hutcheson. Harmondsworth: Penguin Books, 1972, pp. 64-70.
- Ball, W.J. Conversational English. An Analysis of Contemporary Spoken English for Foreign Students. - London: Longmans, 1960.
- Catford, J.C. The teaching of English as a foreign language. - In: The Teaching of English. Edited and introduced by R. Quirk and A.H. Smith. - London: Oxford University Press, 1966, pp. 137-159.
- Crystal, D. & Derek, D. Investigating English Style. - London: Longmans, 1969.
- Lawson, Ch. Approaches to the definition of fillers. - Pre-publication version of a paper to be published in Rapports d'Activité de l'Institut de Phonétique. Bruxelles, 1982.
- Lehtonen, J. Speech rate and pauses in the English of Finns, Swedish-speaking Finns and Swedes. - In: Perception and Production of English: Papers on Interlanguage, Vol. 6, Åbo, 1979, pp. 35-51.
- Mutt, O. Paralingvistika tutvustuseks. - Keel ja Kirjandus, 1967, nr. 8, lk. 460-465.
- Mutt, O. On linguistic acceptability and error grading in English language teaching. - In: Methodica, IV. Tartu, 1975, pp. 67-76.
- Pikver, A. Testide kasutamise keeleõppija vigade uurimisel Soomes. - In: Methodica, X, Tartu, 1981, lk. 91-96.
- Taylor, C.V. The writing of vocalisation in English. - English Language Teaching Journal, 1975, Vol. 29, No. 4, pp. 290-294.
- Драздаускене М.-Л.А., Лексические особенности речи в контакто-устанавливающей функции. - Вестник Московского университета. Филология, 1974, № 5, с. 56-64.
- Леонова Л.А., Шубин Э.П. "Готовые" предложения в современном английском бытовом диалоге. - Иностранные языки в школе, 1970, № 5, с. II-21.

КРАТКИЙ ДОКЛАД КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ РЕЧИ

К. Реппо

Тартуский государственный университет

Студенты старших курсов имеют уже достаточные знания и некоторый опыт по вопросам своей специальности и возникает необходимость использования специальной терминологии на иностранном языке. Поэтому развитие речевых навыков по специальной тематике и проблематике является основной целью обучения иностранному языку. Будущий специалист должен уметь выступать с докладами о собственных исследованиях на иностранном языке, а также принимать участие в дискуссиях и высказывать свою точку зрения по данному вопросу.

Одной из форм речевой деятельности является доклад. Но доклад представляет собой высшую, более сложную форму речи (Клинджане М.А., 1975, с. 205) и его надо рассматривать как высшую форму монологического высказывания.

Подготовка краткого доклада способствует деятельности студента в самостоятельной научной работе. Докладчик подготавливает содержание своего доклада и выражает свои мысли в основном в форме кратких тезисов. Цитаты выписываются полностью. Методическая ценность кратких докладов состоит в том, чтобы независимо от содержания научиться выражать свои мысли на иностранном языке, формулируя их в момент высказывания (формулы, графики, имена ученых, упомянутые в статье, записывались на доске перед занятием). Непосредственная речь докладчика не утомляет память слушающих так, как доклад, прочитанный или переданный по радио.

Краткие доклады характерны своими информативными и активизирующими свойствами. При выборе тем необходимо учитывать их общественное значение, их коммуникативность, возраст и пол слушателей, их языковые возможности, интересы и опыт. Тема доклада должна содержать конкретную проблему, которая могла бы быть причиной дискуссии для данной группы. Здесь необходимо учесть, что при отсутствии требуемых знаний и навыков невозможно успешно дискутировать. Доклад обычно ограничен во времени. Для студентов, имеющих уже некоторую под-

готовку, продолжительность доклада выбирается в пределах 5-15 мин. (Wazel, G., 1979, с. 93). После доклада студенты отвечают на предложенные докладчиком вопросы по материалу сообщения. Поскольку на занятиях по ведущим дисциплинам студенты уже ознакомились с обсуждаемыми проблемами, то они могут дополнить докладчика. Для проведения дискуссии студентам даются опорные выражения (König, R., 1968, s. 51-53) для высказывания своей точки зрения, согласия или несогласия, а также отрицания.

В некоторых методических статьях (Brekle, W., Müller, I., 1973, s. 550) высказывается точка зрения, что вести дискуссию должен преподаватель. С этим можно согласиться только отчасти. Преподаватель принимает участие в подготовке дискуссии (дает тему) и вмешивается лишь тогда, когда дискуссия не совсем удается. Преподавателю необходимо обратить особое внимание на выяснение языковых трудностей, которые должны обсуждаться на этом или следующем занятии.

Для развития навыков составления докладов необходимо несколько занятий провести с упором на прекоммуникативные упражнения. И усвоив их, можно приступать к мыслительно-речевым упражнениям (с изложением или без изложения содержания, интервью, описание картин и их комментирование, речевые упражнения с опорой на проблемные тексты). Эти упражнения эффективны в том случае, если студенты привыкли обсуждать проблемы на родном языке.

Кафедрой иностранных языков ТГУ, где проводятся эксперименты по данному методу, выработана серия упражнений для усвоения типичных структур соответствующих оригинальных текстов.

Литература

- Клинджане М.А. О системе речевых упражнений в развитии профессиональной монологической устной речи на естественных факультетах на начальном этапе. - Иностранные языки в высшей школе. Республиканский межвузовский сборник научных трудов, вып. II. Рига, 1975, с. 205-211.
- Brekle, W., Müller, I. Probleme und Möglichkeiten der Behandlung der Stoffeinheit "Diskussion". - Deutschunterricht, 1973, H. 10, S. 550.
- König, R. Transpositionsübungen zur Steigerung der Diskussionsfähigkeit. - Deutsch als Fremdsprache, 1968, H. I, S. 50-58.

Wazel, G. Kurzvortrag und Diskussion im Fremdsprachenunter -
richt.-Deutsch als Fremdsprache, 1979, H.2, S. 91-97.

TEACHING AFFIXATION TO STUDENTS OF AGRICULTURE

E. Sau

Estonian Agricultural Academy

The teaching of words, their meanings and the concepts they designate is one of the main tasks every foreign language teacher is confronted with at all stages of instruction. Students must be taught not only the meanings of unfamiliar words but also the rules by which words are constructed. The knowledge of the principal ways of word-formation helps the students to recognize the grammatical class of a word by the structure.

A form to which a rule of word-formation is applied is called a base. R. Quirk et al (1972, p. 978) distinguish the following chief processes of English word-formation by which the base may be modified: 1) affixation, i. e. adding a prefix or a suffix to the base, with or without a change of wordclass, e. g. author - co-author; 2) conversion, i. e. assigning the base to a different word-class without changing its form, e. g. drive (v) - drive (n); 3) compounding, i. e. adding one base to another, e. g. tea + pot - teapot.

Apart from these major word-formation processes there are some minor means of forming new words, such as blending, clipping and acronymy. In a blend at least one of the elements is fragmentary, e. g. moped - motor + pedal. In clippings one or more syllables is subtracted from a word, e. g. phone - telephone. Acronyms are words formed from the initial letters of words that make up a descriptive phrase or a proper name, e. g. UN - the United Nations, MP - Member of Parliament (Quirk, E. et al, 1972, pp. 1030-1032).

As it is known wordformation with the help of affixes includes three types of models taught at different stages: 1) models for the formation of widely used vocabulary (revised at the first stage of instruction), 2) productive models of common scientific language (at the first and second and third stages).

To increase the efficiency of teaching wordformation to the students of the Estonian Agricultural Academy it was decided to test their initial knowledge of affixation.

Method

The subjects, 93 first-year students enrolled into various departments of the Estonian Agricultural Academy in the autumn term of the academic year 1981 - 1982, were administered a test consisting of 75 simple English sentences to be translated into Estonian paying special attention to the words with affixes. Each sentence contained a suffix or a prefix. All in all 10 suffixes and 5 prefixes (taken from the Programmes for the University Entrance Examinations) were included, each of them occurring in 5 sentences. Beside translating the sentences the students had to define the class of the word containing an affix. Here are some examples of the words to be determined: story-teller, faithful, notable, watery, gaily, unpack, indirect, recreate, overestimate, dismiss, etc. The time for carrying out the test was not a limiting factor. The majority of the students completed it within a 90-minute period, some even earlier.

Results

The results of the test are presented in Tables 1 and 2. Table 1 shows the means by departments. Table 2 sums up the means according to the types of schools the students had graduated from. According to the data presented in the tables the first-year students of the Estonian Agricultural Academy acquired word-formation by affixation rather well at school. The would-be agricultural economists appeared to be the best group (mean 95 %). The lowest mean was obtained by the students specializing in land reclamation (73 %). This can be explained by the fact that the competition among the applicants to the Department of Agricultural Economy is stiffer than that to the Department of Land Reclamation. The mean of the economists coincides with that of the graduates from English-biased schools. Unfortunately there were only three students from English-biased schools. The mean of the graduates from agricultural technical

schools is rather high (90 %). This group included only seven students; four of them had graduated with honours from an agricultural technical school in the spring of 1981, some had left the secondary school earlier. There is a slight difference between the school-leavers from town (86 %) and from rural schools (83 %).

Discussion

Prefixes and suffixes have their own valency, i. e. they can be added only to a particular word-class (Беляева Т.М., 1979. Prefixes do not generally alter the word-class of the base. Unlike prefixes, suffixes frequently alter the word-class of the base. We can distinguish noun-forming, adjective-forming, verb-forming and adverb-forming suffixes. The most difficult suffix appeared to be the suffix -ly. Although the mean of correct translation variants was 89 %, the determination of the word-class gave a mean of 58 % (Table 1). The mean for the students from English-biased schools was only slightly better - 60 % (Table 2). This may be due to the fact that the suffix -ly can be added to adjectives to form adverbs of manner (meaning "in a ... manner"), e. g. happily and to nouns to form adjectives (meaning "having the qualities of ..."), e. g. manly. Besides there is a special group of -ly adjectives derived from nouns of time, e. g. daily, weekly, etc.

The suffix -ness also offered difficulties (word-class - 67 %, translation - 72 %). The majority of the students of land reclamation were not aware of the meaning of this suffix (41 % and 63 %, respectively). The suffix -ness is tacked on to adjectives to form nouns with the meaning of a state, condition or quality. Therefore a lot of students determined it as an adjective. The percentage of the students who could translate the words with the suffix -less correctly was only 58. In the case of the students of land reclamation it was even worse - 54 %. In determining the class of the words in -less the results were better (89 %). The words with the suffix -ity were translated rather well (83 %), but the word-class mean was only 72 %. As the suffix -ity is usually added to adjectives to form nouns with the meaning of a quality or state several students marked it as an adjective. The suffix -tion which indicates a

state, an action or an institution was translated correctly in 84 % of cases. The suffix -able presented difficulties for the students of land reclamation (translation - 77 %, word-class - 68 %). This suffix forms adjectives from verbs and has the meaning of being capable or worthy of. 17 % of the students determined it as an adverb or could not define it at all.

The semantic structure of the words formed by prefixes can be studied by analysing the complicated correlations which establish a connection between the various meanings of prefixes and the lexico-semantic group of productive words (Пиотрых К.В., Утупраури Н.О., 1978, с. 92). The most frequently used prefixes in the English language are: in-, un-, re-, dis-, over-. The most complicated prefix for the first-year students was over- (translation - 86 %, word-class - 72 %). The majority of the students could determine the model over- + V = V, but not over- + N = Adv. The prefixes dis- and un- are tacked on to verbs, nouns and adjectives. The students were aware of their negative meaning, but in some cases of the prefix dis- they had difficulties in marking the word-class. The easiest prefix to translate was re-.

Conclusions

According to the data presented in the tables the first-year students of the Estonian Agricultural Academy know affixation rather well (84 %). Some suffixes (-ly, -ness, -ity, -tion, -able, -ful) and prefixes (over-, dis-) must be reviewed in the first year.

The students must be taught word-formation models because they help to determine word-classes. The complicated correlations which establish a connection between the various meanings of affixes and the lexico-semantic group of productive words must be explained. The students must be given practice in picking out the words with prefixes and suffixes and in commenting on the meaning of affixes as well as the derived words.

The results of the investigation allow us to plan the teaching of affixes as follows:

At the first stage of teaching at the Estonian Agricultural Academy, besides the above-mentioned affixes, the

following models should be taught: Adj. + -ish = Adj. (brownish), Adj. + -ize = V (hydrolyze). Special attention must be paid to the affixes which form two semantic groups, e. g. Adj. + -en = V (cheapen) and N + -en = Adj. (wooden).

At the second stage of primary importance are these affixes which form common agricultural words, e. g. V + -age = N (pasturage), N + -ate = V (granulate), V + -ive = N (plant protective), V + -al = N (removal), N + -al = Adj. (nutritional), V + -able/ible = Adj. (valuable, digestible), N + -ery = N (piggery), de- + N = N (dehydration), de- + V = V (decompose), sub- + V = V (subdivide), sub- + N = N (subshrub). Of the prefixes trans- must be studied in the following patterns: trans- + V = V (transplant), trans- + N = N (transchannel) and trans- + Adj. = Adj. (trans-Atlantic).

The third stage will include the affixes which contribute to the formation of terminology. They are usually bound to Latin or Greek stems. The suffixes are as follows: -osis (coenosis), -ism (Darwinism), -ol (methol), -gen (nitrogen), -ar (cultivar), -ance (inheritance), -ite (metabolite, -um (reticulum), -ose (cellulose), The prefixes include: self- (self-pollination), multi- (multi-species), after- (after-fermentation), super- (super-stratum), inter- (inter-culture), anti- (antibiotics), non- (non-resistance).

REFERENCES

- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. A Grammar of Contemporary English. London: Longman, 1972.
- Беляева Т.М. Словообразовательная валентность глагольных основ в английском языке. М.: Высшая школа, 1979.
- Пиоттух К.В., Утургаури Н.Ю. Построение системы префиксального словообразования в современном английском языке. - В сб.: В помощь преподавателям иностранных языков. Вып. 9. Новосибирск: Наука, 1978, с. 89-93.

Table 1

The means of the test by departments (%)

Affixation	Translation (T) Word-class	Department and the number of students					Total	
		Forestry	Land management	Economics	Accountancy	Land Reclamation		
		26	14	14	10	29	93	
Suffixes	-er	T	95	99	100	94	94	96
		W-class	98	100	100	100	93	97
	-ness	T	67	89	86	74	63	72
		W-class	71	74	89	90	41	67
	-ment	T	92	97	100	98	94	95
		W-class	95	90	99	98	64	85
	-tion (-sion)	T	88	84	90	84	77	84
		W-class	91	66	97	92	55	77
	-ity	T	87	96	90	84	71	83
		W-class	78	80	80	92	52	72
	-less	T	67	71	96	66	54	68
		W-class	98	93	94	100	72	89
	-ful	T	98	91	99	98	94	96
		W-class	92	79	87	96	70	83
	-able	T	94	94	99	90	77	89
		W-class	99	90	100	100	68	88
-y	T	92	94	100	96	87	92	
	W-class	98	91	100	98	85	93	
-ly	T	98	93	99	60	83	89	
	W-class	70	71	100	0	40	58	
Prefixes	un-	T	97	93	100	80	93	94
		W-class	94	93	96	84	79	88
	in-	T	92	74	96	90	86	88
		W-class	92	96	93	72	72	84
	re-	T	95	97	94	72	82	89
		W-class	99	94	93	82	74	88
	over-	T	99	91	97	80	67	86
		W-class	87	79	91	64	49	72
	dis-	T	97	91	100	90	87	93
		W-class	89	81	89	88	60	79
	Mean:	90	88	95	84	73	84	

Table 2

The means of the test by the types of schools (%)

Affixation	Trans- lation (T) Word- class	Type of school and number of students				
		English- biased schools 3	Tech- nical schools 7	Secon- dary schools 83	Rural schools 45	Town schools 48
Suffixes	-er	T 93	100	96	96	77
		W-class 100	94	98	96	99
	-ness	T 87	71	72	69	76
		W-class 100	77	65	59	74
	-ment	T 100	97	95	94	96
		W-class 100	89	85	83	88
	-tion (-sion)	T 100	91	83	80	87
		W-class 100	97	74	73	80
	-ity	T 100	83	83	78	88
		W-class 100	77	71	69	75
	-less	T 73	63	68	63	73
		W-class 93	97	88	88	90
	-ful	T 100	97	95	95	96
		W-class 87	89	82	84	81
	-able	T 100	94	88	85	92
		W-class 100	100	88	87	91
	-y	T 93	91	93	91	94
		W-class 100	97	93	94	92
-ly	T 100	97	87	85	92	
	W-class 60	86	55	55	61	
Prefixes	un-	T 100	97	93	93	94
		W-class 87	94	88	87	90
	in-	T 100	97	86	88	88
		W-class 93	91	83	91	78
	re-	T 100	91	88	86	91
		W-class 100	100	86	88	88
	over-	T 93	91	85	81	90
		W-class 93	86	70	73	71
	dis-	T 100	91	93	90	95
		W-class 93	86	78	78	80
	Mean:	95	90	84	83	86

УЧЕБНАЯ АЛГОРИТМИЗАЦИЯ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЦИОНАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Б.Я. Слепак

Кировоградский институт
сельскохозяйственного машиностроения

Интенсификация преподавания иностранных языков в техническом вузе в настоящее время реализуется, главным образом, на основе комплексной технизации процесса обучения (аспекты говорения и аудирования) и использования приемов программированного обучения (аспекты грамматики и перевода), а также - хотя и менее широко - путем внедрения интенсивных методов и компонентов обучения (эмоциональный метод, суггестопедия, релаксопедия, ритмопедия, онтодидактика и др.).

Еще одно направление интенсификации, связанное с разработкой и внедрением рациональной структуры учебного процесса и ее соответствующего методического обеспечения (с учетом требований Программы и специфики преподавания иностранных языков в техническом вузе) используется практически мало.

Ниже приводится одна из возможных моделей процесса преподавания иностранных языков в техническом вузе, которая разрабатывается и экспериментально проверяется в Кировоградском институте сельскохозяйственного машиностроения (рис. I).

В функциональном плане модель базируется на принципе комплексности обучения основным видам учебно-речевой деятельности в трех основных коммуникативных сферах - научно-профессиональной, общественно-политической, разговорно-бытовой - и исходит из признания чтения научно-технической профессионально-ориентированной литературы в качестве доминирующего аспекта преподавания. Динамика построения учебного процесса в сфере чтения предполагает управляемый переход от "жестких", достаточно надежно программируемых видов деятельности (чтение информативных текстов) к эвристизированным (чтение журнальных научно-технических и газетных политических статей), в меньшей мере поддающихся программированию. Как видно из рисунка I, обучение разговорно-бытовой речи представляет собой относительно самостоятельный аспект преподавания.

Общеизвестно, что применение программированной технологии при обучении переводу сопряжено со значительными трудностями, обусловленными наличием неоднозначных, полностью не формализуемых двуязычных ситуаций.

В основных адаптационных курсах (ОАК) № II и III, реализуемых на начальном этапе внедрения модели (см. рис. 1), используются три основных подхода к преодолению этих трудностей. В настоящей статье иллюстративный речевой материал взят из адаптационного курса, "жестко" специализированного на перевод информативных текстов "Новое оборудование" (на английском языке), относящихся к подъязыку "Металлорежущие станки".

I. Вероятностный подход основывается на том, что внимание обучаемых акцентируется, в первую очередь, на высоковероятностных правилах формализованного анализа^{*} структуры переводимого предложения (аспект идентификации) и отыскания соответствий на переводящем языке сегментам, выделенным в результате анализа (аспект собственно перевода). Маловероятностные события при этом или игнорируются (что методически оправдано на начальном этапе обучения), или представляются в виде исключений. Примеры высоковероятностных правил: 1) инфинитив в начале предложения служит чаще всего для обозначения цели и вводится при переводе словами "для", "чтобы"; 2) множественное число существительного служит в большинстве случаев инклюзивным сигналом границы именных групп (вероятность встречаемости существительного во множественном числе в середине именной группы чрезвычайно низка, например, *high-strength materials treatment, several - days visit*; именные группы такого вида в ОАК № I в целях упрощения процедуры формализованного анализа не приводятся).

2. Задание слов списками целесообразно в тех случаях, когда в определенном подъязыке число высокочастотных слов, служащих маркерами для отыскания соответствующего варианта перевода, ограничено. Например: 1) после слов - *aim, purpose, object, end* (два последних в значении "цель"), *way, ... plan* - глагол *to be*, после которого следует инфинитив, переводится на русский язык (в настоящем времени) словами "зак-

* При анализе структуры предложения языка-оригинала используется принципиальная схема, разработанная во Всесоюзной группе "Статистика речи"; см. подробнее: Волосевич И.И. Машинная сегментация английского предложения. - В кн.: Статистика речи и автоматический анализ текста. - Л.: Наука, 1973, с. 293-322.

лучается", "состоит в чем-либо", "является" (т.е. не служит для выражения долженствования - высоковероятностное правило); 2) после глаголов - to begin, to help, to assist, to facilitate, to enable, to be able, to permit, ... to allow - инфинитив переводится на русский язык без вводящих слов "для" и "для того чтобы".




3. В основу так называемого "эвристизированного программирования" (в нашем понимании) положено следующее допущение: от учащихся с примерно одинаковым входным тезаурусом примерно ожидать с высокой вероятностью, величину которой можно определить экспериментально, однозначных решений в неоднозначных, полностью не формализуемых двуязычных ситуациях. Отметим в этой связи, что под тезаурусом понимается объем информации, наличествующей у адресата к моменту приема информации, в рассматриваемом случае имеются в виду лингвистическая компетенция в области иностранного языка и знание родного языка в определенной коммуникативно-речевой сфере. "Эвристизированное программирование" подразумевает движение от стандартных ("штатных") ситуаций к нестандартным, вовлекающим в процесс принятия решений эвристические возможности обучаемых.

Как показывает многолетний практический опыт, одной из наиболее "слабых точек" в стартовой подготовке выпускников средних школ по английскому языку является перевод III формы глагола, употребленной самостоятельно (не как части сказуемого в пассивном залоге или в форме одного из результативных времен). Так, из 58 первокурсников, тестированных в сентябре 1978 года, только три правильно перевели все три приведенных ниже предложения: 1) The device used is new; 2) The device used new electronic members; 3) The device is used with new electronic members.

Большинство студентов в качестве перевода первого предложения представили вариант: "Использовался новый прибор с электронными деталями".

Именно поэтому в ОАК-Н № I одна из 15 взаимосвязанных базовых обучающих программ была посвящена вопросам алгоритмизированной идентификации и перевода III формы глагола, употребленной самостоятельно.

В пределах указанной общей программы подпрограммы строятся и располагаются таким образом, что у учащихся пошагово и тем самым управляемо вырабатывается алгоритмизированный подход к переводу III формы. Именно поэтому этапность (по-

следовательность) расположения подпрограмм моделирует постепенное, операционное развертывание учебного алгоритма перевода^ж, схематически показанного на рис. 2. Другими словами, программу на перевод III формы можно рассматривать как методически целесообразную, дидактически обоснованную (что доказывает, в частности, ее внедрение), педагогически специализированную реализацию учебного алгоритма, включающего в свою схему решения (), процессы () и подпрограммы ().

Чрезвычайно важно также подчеркнуть, что используемые в программе элементы эвристизированного подхода требуют введения в тезаурус обучаемых таких чисто лингвистических понятий, как "системная норма" и "узус", которыми учащиеся интуитивно, латентно, без осознанной дифференциации уже владеют. Понятие "системная норма" соотносится с решением "да": "правильно", "можно", "допустимо" - поскольку системная норма переводящего этноязыка выбранный вариант перевода позволяет. В свою очередь, понятие узуса связано с усложненным решением "да": "можно", "допустимо", однако "нежелательно" - поскольку принимаемое в таком случае решение (вариант перевода III формы) не соответствует узусу, т.е. общепринятому в научно-техническом стиле русского языка употреблению страдательного причастия, используемого в качестве лексико-морфологического аналога III формы или в качестве стержневого элемента причастной конструкции, служащей лексико-синтаксическим аналогом participial construction.

Ниже в качестве справочной информации самого общего порядка приводятся речевые образцы перевода III формы употребленной самостоятельно, взятые из упомянутых выше подпрограмм. Эта информация необходима для достаточно полного уяснения принципа построения и работы учебного алгоритма (см. рис. 2).

^ж Схема алгоритма выполнена в соответствии с Государственным стандартом Союза ССР: "Обработка данных и программирование. Схемы алгоритмов и программ. Правила выполнения". ГОСТ 19427-74. Издание официальное. - Государственный Комитет Стандартов Совета Министров СССР. - М.: 1977. Автор выражает признательность преподавателю кафедры вычислительной техники и прикладной математики В.В. Амосову за активную помощь в составлении схемы алгоритма.

ПРОГРАММА I I

ПЕРЕВОД III ФОРМЫ, УПОТРЕБЛЕННОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНО

II.A. III форма, употребленная без соединительных слов.

Стандартный перевод

II.1. Одиночная III ф. (без окружения, т.е. без относящихся к ней слов, стоящая перед определяемым существительным N).

Структурная схема: III ф. N.

Changes under applied load are considerable.

Изменения под приложенной нагрузкой значительны

II.2. Схема: N III ф.

The accuracy obtained is high.

Достигнутая точность высока (место страдательного причастия предопределено узусом русского языка).

II.3. Схема: N III ф. Pr Constr (где Pr Constr - предложная конструкция).

The lathes developed in the research laboratory will provide for high quality machining.

Токарные станки, разработанные в научно-исследовательской лаборатории, будут обеспечивать высококачественную механическую обработку.

II.4. Схема: N III ф. Inf Constr.

A device designed to measure pressure is called a gauge.

Прибор, предназначенный для измерения давления, называется манометром.

II.5. III ф. Pr Constr N, III ф. N Inf Constr.

Placed on the same panel the controls allow all the units to be rapidly and easily operated.

Органы управления, расположенные на одном и том же пульте, позволяют легко и быстро управлять всеми узлами (место причастной конструкции предопределено узусом русского языка).

II.6. Схема: Adv III ф N (где Adv - наречие). Стрелки указывают направление, в котором следует выполнять перевод.

The partly machined works should be finished.

Частично обработанные заготовки должны быть обработаны начисто.

II.7. Схема III фн N

The arrangement is equipped with ground thread members.
Устройство оснащено деталями со шлифованной резьбой.

II.8. Схема: п - III фн (черточка является факультативной).

A floor - mounted pump is used.
Используется насос, смонтированный на полу.

II.Б. Нестандартный перевод

Правило, на котором базируется принятие решения:
Если III форму "нежелательно" или "нельзя" перевести с помощью страдательного причастия ("нежелательно" - не соответствует узусу русского языка; "нельзя" - от неопределенной формы глагола, по значению совпадающей с инфинитивом, от которого образована III форма, страдательное причастие не образуется), ПЕРЕВОДИТЕ, используя в качестве аналога III формы часть определительного придаточного предложения со словом "который" - чаще всего в косвенном падеже или с предлогом - и с глаголом-сказуемым, по значению совпадающим с инфинитивом, от которого образована III форма.

Речевые образцы

Many factors as yet unsuspected affect wear.

Много факторов, о которых еще не подозревают, воздействуют на износ ("еще не подозреваемых" - "можно", но "нежелательно": не соответствует узусу).

In the area seen in the centre a lever is installed.

В зоне, которая видна в центре, установлен рычаг ("видимой" - не соответствует узусу).

The operators assisted have practically no experience.

Операторы, которым помогают, практически не имеют опыта.

The methods followed are efficient.

Методы, которым следуют, эффективны.

The fearred results of the experiment have been obtained.

Результаты эксперимента, которых опасались, получены (от глагола "to fear" - "бояться", "опасаться" - нельзя образовывать страдательного причастия; в данном и последующих образцах не учитываются трудно регламентируемые варианты сугубо эвристического перевода - "нежелательные результаты", например).

The proposals entered by the department are important.

Предложения, с которыми вошел отдел, важны (сугубо эвристи-

ческий перевод - "внесенные", например).

Properties possessed by this alloy should be carefully investigated.

Свойства, которыми обладает этот сплав, должны быть тщательно исследованы (использование причастия "обладаемый" в контексте данного предложения невозможно).

The problems encountered are difficult to overcome.

Проблемы, с которыми сталкиваются, трудно преодолеть.

The heat affected zone should be considerably reduced.

Зона, на которую воздействует теплота, должна быть значительно уменьшена (сугубо эвристический вариант - "зона теплового воздействия").

The factors much depended upon are to be taken into account.

Факторы, от которых многое зависит, должны быть учтены.

Said to be fully automatic this new machine is expected to be highly efficient.

Ожидается, что новый станок, о котором говорят, что он полностью автоматический, будет высокоэффективным.

The invention claimed is promising.

Изобретение, на которое заявляют права (на которое претендуют), многообещающее.

II.B. Сугубо эвристический перевод

advanced design features - прогрессивные конструктивные особенности;

spring-loaded members - подпружиненные детали;

power-driven units - узлы с механическим приводом;

hydraulically-operated lathes - токарные станки с гидравлическим управлением ;

tipped tools - резцы, оснащенные режущей твердосплавной пластиной (на концы которых напаяна (наварена) режущая пластина);

slotted surface - поверхность с прорезанными пазами (на которой прорезаны пазы).

Примечание. Сугубо эвристический перевод требует от учащегося-переводчика умения делать своеобразный семантический перенос на основе исходного прямого значения (advanced - продвинутый → прогрессивный, причем это умение можно вырабатывать), требует знания "технического языка", его терминсистем, штампов и фразем, требует, наконец, определенного объема знаний в области, являющейся объектом переводческой

деятельности.

Как видно из приведенных образцов, при педагогической интерпретации узусу отводится роль фильтра, через который необходимо пропускать вариант перевода, если он претендует на "знак качества".

II.Г. III форма, употребленная с союзом (подпрограмма "СОЮЗ + III ф")

Указанная подпрограмма охватывает случаи перевода, которые могут быть типизированы тремя речевыми образцами:

if required, as shown, when lifted.

Экспериментальная проверка свидетельствует об эффективности основных адаптационных курсов как средства управляемого перехода к работе с естественными источниками информации. После прохождения этих курсов большинство студентов, даже со слабой нулевой подготовкой, приобретают способность читать специальные тексты с минимальным обращением к словарям (имеются в виду ознакомительное и разные виды просмотрового-поискового чтения). Обязательным экстраметодическим условием для успешной реализации такой способности является наличие у обучаемых базовой специальной информации на русском языке, которая в рассматриваемом случае - специальность "Металлорежущие станки и инструмент" - приобретается студентами при прохождении курсов "Введение в специальность" и "Материаловедение", а также на ознакомительных занятиях, проводимых кафедрой иностранных языков в лабораториях "Металлорежущие станки", "Режущий инструмент" и "Технология машиностроения". Укажем при этом, что контрольные группы занимались по распространенному в технических вузах УССР учебнику: Ямпольский Е.С., Ятель Г.П., Реголянт Е.Е. Учебник английского языка. Львов, 1979. Переход студентов эти групп к чтению информативных неадаптированных текстов сопровождался гораздо большим количеством "шумов".

Эффективность внедрения основных адаптационных курсов объясняется, помимо общепризнанных достоинств программированного обучения и связанной с ним алгоритмизации, также и спецификой контингента обучаемых, в частности, приверженностью студентов инженерно-технического профиля к точным, формализованным мыслительным действиям, неизбежно ведущим к однозначным решениям.

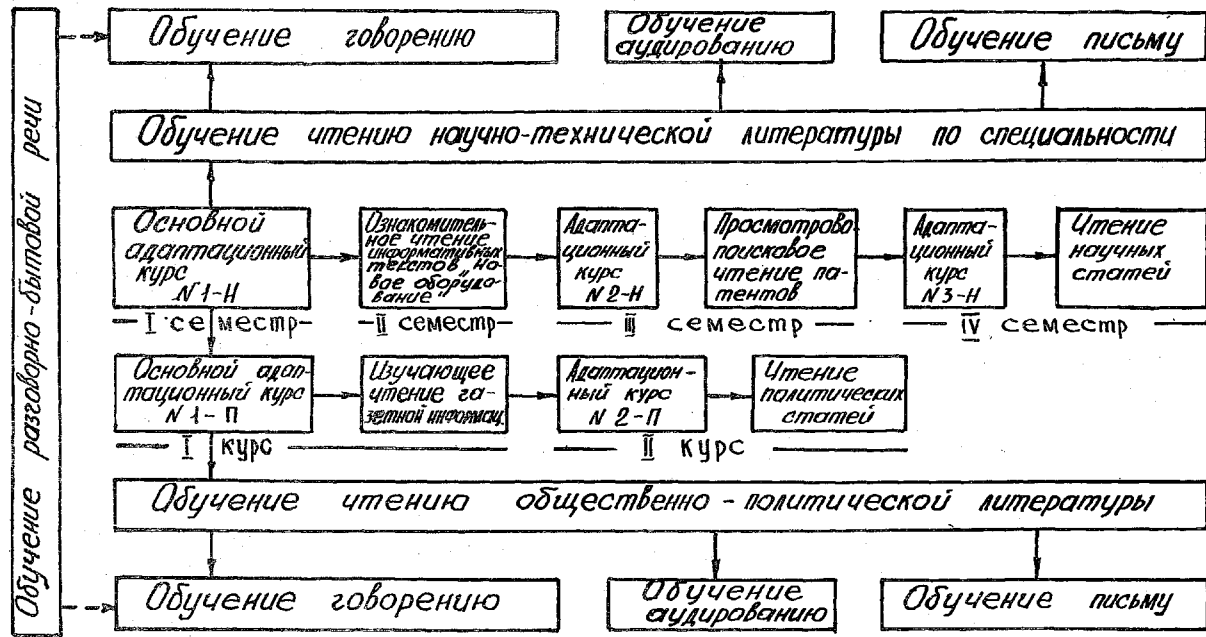


Рис. 1. СТРУКТУРНАЯ СХЕМА ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

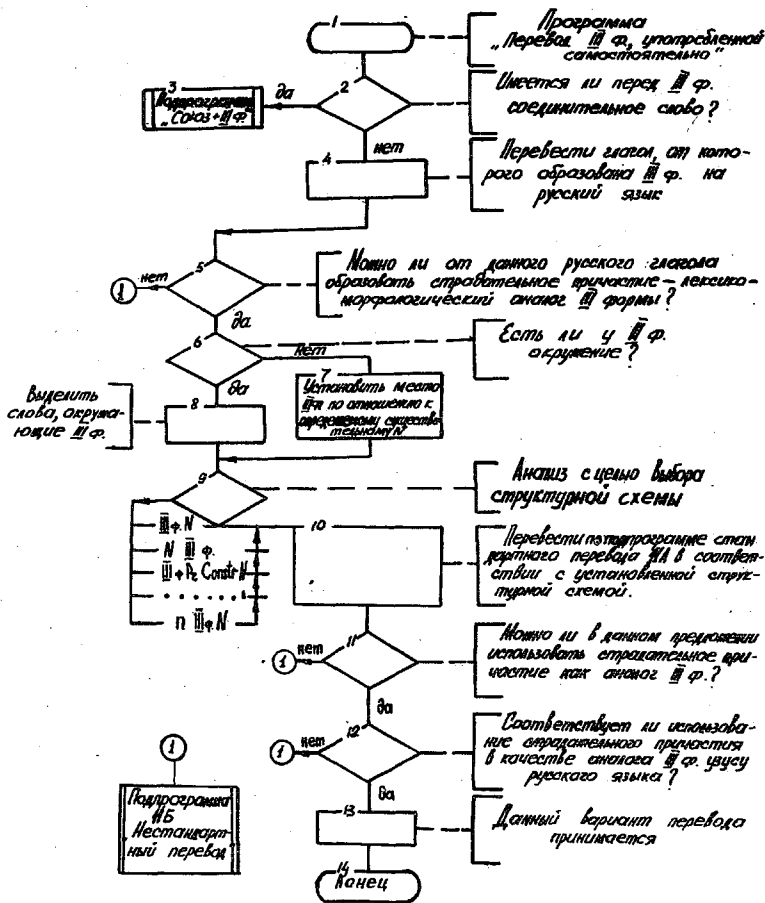


Рис. 2. СХЕМА УЧЕБНОГО АЛГОРИТМА "ПЕРЕВОД III ФОРМЫ, УПОТРЕБЛЕННОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНО"

SOME RESULTS OF MEASURING ESTONIAN LEARNERS'
PROFICIENCY IN ENGLISH

L. Hone
Tartu State University

From 1974 to 1978 an experiment was carried out in 30 secondary schools of the Estonian SSR with a view to introducing new textbooks aimed at developing learners' reading skills (see Hone, L., 1976, 1977; Hone, L. et al., 1979). In the course of the experiment different tests were regularly administered to the learners to check up on their progress and estimate the efficiency of the new approach in teaching.

Each time one of the tests was a cloze test as many specialists have proved it to be a reliable technique for measuring the learners' reading comprehension as well as their foreign language proficiency in general (Taylor, W.L., 1953; Oller, J.W.Jr., Conrad, C.A., 1971; Bormuth, J. R., 1973; Mikk, J. et al., 1973; Rappoport, I.A., Sotter, I., 1974; Selg, R., 1975; Porter, D. 1976).

In each case the test consisted of two texts both containing 25 blanks, i.e. 50 blanks in all. According to W.L. Taylor "... a series of about 50 blanks is roughly sufficient to allow the chances of mechanically selecting easy and hard words to cancel out and yield a stable score of the difficulty of a passage" (quoted after Olsson, M., 1977, p. 151). J.W.Jr. Oller et al. are of the same opinion (1977, p. 6).

According to J.W. Oller in an English text every fourth, fifth or sixth word may be deleted (1973, p. 107). J. Mikk has established that in an Estonian text the optimal interval between the deleted words appears to be 5.8 words, which means that every seventh word should be deleted (Mikk, J. et al., 1973, p. 33). R. Selg, who was the first to introduce cloze tests in foreign language teaching in Estonia, has found it expedient to delete every sixth word in the case of German (1976, p. 102). In the case of English the same approach has been adopted to enable a comparison of the results obtained in the teaching of both foreign languages.

W.L. Taylor has proved that cloze tests can be applied

to pupils who have as well as to those who have not read the text the test is based on, both cases being of almost the same validity (1953, p. 414). In our experiment both approaches were used, more often the former, in which case the time interval that had elapsed since the pupils read the text might range from a few months to almost three years.

In the present paper some results of the final cloze test conducted in the 11th forms in the spring of 1977 will be discussed. The test was written by 1239 pupils in 30 schools. It consisted of two texts of 25 blanks each. One of them was based on a text read a few months earlier in the same school year, the other had been read in the autumn term of the 9th form. The tests were administered in four variants (A, B, C, D), the 9th-form text being marked with '1' and the 11th-form text with '2' (e.g. A₁, A₂, B₁, B₂, etc.).

In scoring the tests every grammatically correct contextually acceptable word was counted as right as suggested by J.W.Jr. Oller and C.A. Conrad (1971, p. 191). Unimportant spelling mistakes were not taken into consideration, but such cases were very few.

A general study of the errors committed by the pupils in this test was made by three students of the English Department of Tartu State University in their graduation theses (Hinnov, M., 1978; Roht, M., 1978; Reinhold, H., 1979).

The overall results of all the four variants of the cloze test ranged from 54.18 to 72.42 per cent of correct responses (see column 1 in tables 1 and 2). According to J. Mikk et al. if the percentage of correct responses is at least 57, the pupils are able to understand the text when reading it independently (1973, p. 32). In this light most of the learners understood the texts in the test under discussion. The only exception might be Test A₁ for which the general average score was below 57 per cent (54.18). Thus, according to the present official standards which require a minimum of 50 per cent of correct answers the results of the test were definitely satisfactory, the mean score for most of the variants exceeding 60 per cent.

The greatest number of mistakes are accounted for by

the verb, which is a source of considerable difficulty for Estonian schoolchildren. This is a comprehensive problem and will be dealt with in a separate paper. The present investigation will be confined to the discussion of questions concerning the noun and the article.

All in all the 200 blanks in the four variants of the test included 18 deletions of the article. The easiest article items were 13A₂ and 14B₂, both of which scored 92.28 per cent of correct responses. The most difficult one was 7A₁ (37.60 %), which proved to be the only one yielding a score under 50 per cent. The easiest test was A₂ (83.97 %) and the most difficult one was A₁ (55.01 %). Thus, the average score for all the tests was over 50 per cent (see Table 1), the mean of all the article items being 74.93 per cent.

T a b l e 1

Results of article items (%)

Test	Total of correct responses (all parts of speech)	Correct articles	Incorrect and unfilled article items
A ₁	54.18	55.01	44.99
A ₂	68.24	83.97	16.03
A ₁ + A ₂	61.71	69.49	30.51
B ₁	63.04	77.38	22.62
B ₂	72.42	75.90	24.10
B ₁ + B ₂	67.73	76.64	23.36
C ₁	65.02	82.21	17.79
C ₂	63.36	60.47	39.53
C ₁ + C ₂	64.69	71.34	28.66
D ₁	58.25	81.36	18.64
D ₂	63.91	83.14	16.86
D ₁ + D ₂	61.08	82.25	17.75

Still, Table 1 also shows that 16.03 - 44.99 per cent of the article items in the tests were either incorrect or had been left unfilled altogether. The main source of difficulty for the Estonian learner is the fact that there are no articles in either his native tongue or in Russian and consequently he does not feel any need for it and more

often than not also leaves it out in English. In a cloze test the blanks in front of nouns ought to remind pupils of the need to use articles and, indeed, to a certain extent they do so, for in talking they make considerably more mistakes. Those who understand that an article is needed seldom err when they have to do with a specific case or an exception (e.g. geographical names, names of ships, newspapers, etc.) for which they have learnt the rules in their grammar books. Most commonly they err against the basic rule, not distinguishing between what is mentioned for the first time and what has already been mentioned or is limited in some other way that determines the choice of the article.

In some cases it is possible to use a possessive pronoun, a noun in the possessive case or the indefinite pronoun 'some' instead of the article. Wherever these were contextually acceptable they were counted as correct. However, in many cases they would make the sentence stylistically so clumsy that they had to be regarded as wrong even though they were logical from the pupil's point of view.

In certain cases the interference of Estonian is apparent. A typical instance is the use of the numeral 'one' instead of the indefinite article.

Those pupils who did not understand at all that an article was called for often used some attribute (an adjective or noun), numeral or adverb of quantity to modify the noun following the blank, some adverb of time ('then', 'soon') or even a conjunction ('and', 'so').

In conclusion it can be said that in a large number of cases article deletions did not prevent the learners from understanding the general meaning of the context, but many of them had great difficulty in using the article correctly. This proves that much practice is needed to develop in Estonians the sense for the article. The lack of this sense was clearly revealed by the results of an investigation carried out by M. Laar on first-year students of history at Tartu State University (1973).

The overall results of the tests in terms of the noun items are presented in Table 2. The easiest proved to be Test B₂ (82.38 %) and the most difficult one was Test A₁

Table 2

Results of noun items (%)

Test	Total of correct responses (all parts of speech)	Correct nouns	Incorrect noun items	Unfilled noun items
A ₁	54.18	35.19	38.26	26.55
A ₂	68.24	73.37	15.56	11.07
A ₁ + A ₂	61.71	54.28	26.91	18.81
B ₁	63.04	57.93	22.29	19.78
B ₂	72.42	82.38	7.62	10.00
B ₁ + B ₂	67.73	70.15	14.95	14.90
C ₁	65.02	59.75	17.28	22.97
C ₂	63.36	76.95	12.07	10.98
C ₁ + C ₂	64.69	68.35	14.67	16.98
D ₁	58.25	55.73	22.78	21.49
D ₂	63.91	67.06	18.59	14.35
D ₁ + D ₂	61.08	61.39	20.68	17.93

(35.19 %). The mean score for all the noun items was 63.54 %, i.e. only slightly lower than the mean of the whole cloze test (63.80 %), but noticeably lower than the mean of the article items (74.93 %).

The four tests contained 38 noun deletions. The easiest noun items were 10B₂ (91.71 %), 20A₂ (80.94 %), 5D₂ (87.04 %) and 2B₂ (86.93 %). However, there were a number of difficult items which yielded very low scores. The most difficult ones proved to be 22A₁ (17.87 %), 25B₁ (28.18 %), 18B₁ (30.28 %) and 5A₁ (30.71 %). Other items that scored under 50 % of correct responses were: 13D₁ (36.01 %), 19D₁ (39.55 %), 14 B₁ (40.05 %), 15D₁ (44.82 %), 25D₂ (46.56 %) and 9D₁ (48.88 %).

The errors made by the pupils in filling in the noun items were of various kinds.

In many cases the word inserted was grammatically correct, but not very logical from the point of view of the story or even quite incompatible with the text.

Some testees obviously confused the parts of speech inserting the verb corresponding to the noun they needed (e.g. 'live' pro 'life', 'win' pro 'victory' etc.).

In a number of cases it was possible to use a pronoun

instead of the noun. But sometimes it was used in the wrong form or gender (e.g. 'him' pro 'he'; 'she', 'her' pro 'he', 'his', 'him', etc.). As in Estonian there is no grammatical gender and there is only one pronoun for the third person singular, this is a very common mistake although everybody understands the essence of the problem having learnt the same thing in studying Russian.

In one of the tests there was a case where a surname was called for after the Christian name preceding the blank (Jimmy Hayes became a favourite). Many pupils did not understand this and inserted various wrong auxiliaries and modal verbs mistaking 'became' for a past participle and deciding that a compound tense was required.

As has already been mentioned, minor spelling mistakes were not taken into consideration. However, most spelling mistakes that occurred could not be classed under that category and had to be taken into account. For example, the words 'honour' and 'Germans' were both misspelt in five different ways. Also some pupils spelt the plural forms as genitives (e.g. 'son's' pro 'sons') or erred in using irregular plural forms (e.g. 'mans', 'man's' and 'mens' for 'men').

Filling in the noun items the pupils again often revealed their poor knowledge of the use of the article. In a large number of cases instead of the expected word a synonymous noun was inserted which was logically quite acceptable but which either required an article that was not there or vice versa, a proper name, a noun in the plural, an abstract noun or a pronoun ('somebody', 'he', 'another', etc.) was used after the indefinite article. Such mistakes accounted for an appreciable proportion of the errors.

This fact points to an important problem the rating of cloze tests involves. The specialists investigating the application of the cloze procedure have stressed that it is a multidimensional testing technique which has several functions and serves various purposes. It can be used to measure reading comprehension, general language proficiency, knowledge of vocabulary, the readability of texts, even the reader's I.Q. and listening comprehension (e.g. Porter, D., 1976, p. 151; Bormuth, J.R., 1973, p. 28; Oller, J.W.Jr., Conrad, C.A., 1971, p. 184).

The present investigation has proved that the nature of the errors made by the pupils really gives us a many-sided insight into their command of English. However, here we should not overlook the fact that different skills are usually acquired by the learners to a different extent. Reading comprehension is a passive skill which can be practised effectively by a person who entirely lacks active language habits and would be quite unable to fill in the blanks of a cloze test without committing grammatical and lexical errors. Therefore, different criteria should be used in rating such tests depending on whether we want to measure the learner's reading comprehension, i. e. his passive command of the language, or his general language proficiency. In the latter case all the misspellings that do not distort the word beyond recognition as well as all the logically acceptable lexically or grammatically faulty words that leave no doubt as to the testee's intention should be regarded as correct. Only in that case can we get a reliable picture of the learner's level of understanding the text.

To prove the point a detailed analysis was made of all the errors committed in filling in the noun items of a sample of 450 tests. The misspelt words were left out of consideration, but all the other logically acceptable responses were counted as correct. The results are presented in tables 3 and 4.*

Table 3 shows that there were very few items which did not yield any logically acceptable incorrect responses. In most cases their proportion was considerable, ranging from 3.47 to 45.21 per cent of all the responses given. Comparison of the first and third columns reveals that Item 22A₁, which scored only 6.95 % of correct responses, was actually understood by 52.16 % of the testees. There is also a marked improvement in the low scores of other items, especially in the case of 25B₁ (from 14.41 to 33.32 %) and 13D₁ (from 21.81 to 59.99 %) where the positive result is

* As the tests subjected to this analysis constitute only one-third of the overall amount of the material investigated, the percentages scored for the individual items do not exactly coincide with those mentioned in discussing the general results yielded by the noun items in all tests.

Table 3

Testees' seeming and actual comprehension of the noun items
of the tests (%) (450 tests)

Item	correct	incorrect but logical	total of deletions actually understood
5A ₁	14.78	7.80	22.58
22A ₁	6.95	45.21	52.16
24A ₁	51.30	8.69	59.99
15A ₂	51.35	15.31	66.66
20A ₂	91.80	-	91.80
22A ₂	54.05	17.11	71.16
23A ₂	72.97	11.71	84.68
2B ₁	45.04	24.32	69.36
9B ₁	58.55	9.90	68.45
7B ₁	85.58	7.20	92.78
13B ₁	67.56	13.51	80.07
14B ₁	23.42	-	23.42
15B ₁	59.45	7.20	66.65
18B ₁	25.22	12.61	37.83
25B ₁	14.41	18.91	33.32
2B ₂	83.92	-	83.92
10B ₂	94.64	-	94.64
1C ₁	46.90	11.30	58.20
4C ₁	66.95	3.47	70.42
16C ₁	54.78	-	54.78
22C ₁	56.52	4.34	60.86
22C ₂	80.00	6.95	86.95
2D ₁	49.09	16.36	65.45
6D ₁	59.09	16.36	75.45
9D ₁	35.45	7.27	42.72
12D ₁	60.00	10.00	70.00
13D ₁	21.81	38.18	59.99
15D ₁	30.90	-	30.90
19D ₁	39.09	17.20	56.29
22D ₁	55.45	9.09	64.54
23D ₁	70.90	-	70.90
4D ₂	61.81	14.54	76.35
5D ₂	80.90	3.72	84.62
15D ₂	31.81	40.00	71.81
25D ₂	41.81	9.09	50.90

Table 4

Testees' passive and active command of English in the light of the results scored for the noun items (%)

Test	Passive	Active	Difference
A ₁	44.90	24.34	20.56
A ₂	78.57	67.54	11.03
B ₁	59.10	47.40	11.70
B ₂	89.28	89.28	-
C ₁	61.50	56.28	4.77
C ₂	86.95	80.00	6.95
D ₁	59.57	46.86	12.71
D ₂	70.91	54.08	16.83

more than doubled. According to the revised results the item scores range from 22.58 to 94.64 per cent against the initial totals of 6.95 - 91.80 % of correct responses.

Table 4 gives the differences between the initial and revised test scores, which range from 4.77 % (Test C₁) to 20.56 % (Test A₁). Thus the overall test results would improve from the initial 24.34 - 89.28 % of correct responses to 44.90 - 89.28 % of deletions understood by the testees.

Of course, it would not be advisable for a teacher to let his pupils know that they can score high marks with a large number of mistakes. This might even encourage a slipshod attitude to filling in the blanks of a cloze test on their part. The teacher may continue taking into consideration all the errors in rating the test, which then measures the learners' general language proficiency, but if he really wants to know their actual level of reading comprehension, he should calculate the improved score for his own use. This way of scoring is also practicable in different check-ups carried out by the school, district or republican authorities when their specific aim is to measure reading comprehension and the tests are not returned to the pupils. At any rate this problem is of sufficient importance to deserve further investigation.

REFERENCES

- Bormuth, J.R. Täfendtest. - Nõukogude Kool, 1973, nr.1, lk. 26 - 32.

- Hinnov, M. Error Analyses Based on a Cloze Test. Graduation Thesis. Supervisor N. Toots. - Tartu 1978.
- Hone, L. Some Results of Experiments Carried Out in the 9th Forms of Secondary Schools of the Estonian SSR. - In: Methodica, VI. Tartu, 1977, pp. 25 - 34.
- Hone, L. The Principles Applied in Compiling Experimental Textbooks for Estonian Secondary Schools. - In: Methodica, V. Tartu, 1976, pp. 13 - 23.
- Hone, L., Kriit, A., Virkus, D. An Experiment in Teaching English in the 11th Form. - In: Methodica, VIII. Tartu, 1979, pp. 10 - 23.
- Laar, M. On Some Typical Mistakes of the Estonian Learner in the Use of the Article. - In: Methodica, II. Tartu, 1973, pp. 92 - 105.
- Mikk, J., Sepp, M., Hanson, M. Kuidas kasutada täiendtesti. - Nõukogude Kool, 1973, nr. 1, lk. 30 - 33.
- Oller, J.W.Jr. Attitudes and Attained Proficiency in ESL: A Sociolinguistic Study of Native Speakers of Chinese in the United States. - Language Learning, 1977, vol. XXVII, No. 1, pp. 1 - 28.
- Oller, J.W.Jr., Conrad, C.A. The Cloze Technique and ESL Proficiency. - Language Learning, 1971, vol. XII, No. 2, pp. 183 - 196.
- Oller, J.W.Jr. Cloze Tests of Second Language Proficiency and What They Measure. - Language Learning, 1973, vol. XXIII, No. 1, pp. 105 - 118.
- Olsson, M. Gothenburg Studies in English, 1977.
- Porter, D. Modified Cloze Procedure: A More Valid Reading Comprehension Test. - English Language Teaching, 1976, vol. XXX, No. 2.
- Rappoport, I.A., Sotter, I. Võrkeeleõpetuses kasutatavate testide klassifikatsioonist ja struktuurist. - Nõukogude Kool, 1974, nr. 9 ja 10, lk. 759 - 761, 835 - 839.
- Reinhold, H. An Analysis of Cloze Tests. Graduation Thesis. Supervisor L. Hone. - Tartu, 1979.
- Roht, M. Analysis of Cloze Test Results in the 11th Forms of Experimental Schools. Graduation Thesis. Supervisor L. Hone. - Tartu, 1978.
- Selg, R. Täiendtest kui võrkeeleõskuse globaalne mõõtmisvahend. - In: Võrkeelte õpetamise meetodika küsimusi. Tallinn, 1975, lk. 101 - 110.

Taylor, W.L. Cloze Procedure. A New Tool for Measuring
Readability. - Journalism Quarterly, 1953, vol. XXX,
pp. 414 - 438.

SISUKORD - СОДЕРЖАНИЕ - INHALTSVERZEICHNIS - CONTENTS

<u>А. Алл.</u> О восприятии и переработке информации текста при чтении.....	3
<u>В. А. Бухбиндер, И. В. Бессонова.</u> О фоноупражнениях в обучении иностранным языкам.....	14
<u>В. А. Бухбиндер, А. А. Вейзе, Б. М. Лужевский.</u> Некоторые приемы работы с текстом в свете положений супра-синтаксиса.....	23
<u>Т. Каганова.</u> Лексическая и грамматическая правильность речи как показатель владения языком (на материале билингвов в Канаде).....	33
<u>К. Каллис.</u> Обучение чтению как речевой деятельности студентов нефилологических факультетов.....	39
<u>В. Коккота.</u> Результаты теста исходного уровня и теста дополнения для I-II курсов в вузах ЭССР.....	48
<u>Л. Ю. Костаби.</u> О проведении экспериментального обучения по фонетике.....	57
<u>Х. Лиив, Ю. Тулдава.</u> О критериях отбора и подготовке английских филологов.....	66
<u>Н. Мей.</u> Positionen und Probleme der Anordnung des grammatischen Stoffes bei der Aneignung des russischen als Fremdsprache an der allgemeinbildenden Schule (unter besonderer Beachtung des nichtslawischen Sprachbereiches.....	73
<u>O. Mutt.</u> Some Peripheral (and Mostly Neglected) Areas in the Teaching of English Conversation at the Advanced Level.....	79
<u>К. Репшо.</u> Краткий доклад как средство развития навыков речи.....	84
<u>E. Sau.</u> Teaching Affixation to Students of Agriculture	87
<u>Б. Я. Слепак.</u> Учебная алгоритмизация как одно из средств рационализации процесса обучения.....	94
<u>L. Hone.</u> Some Results of Measuring Learners' Proficiency in English.....	104

Ученые записки Тартуского государственного университета.

Выпуск 617.

ОБУЧЕНИЕ РАЗНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
И ПРОБЛЕМАМ КОНТРОЛЯ.

Методика XI.

На русском, немецком и английском языках.

Тартуский государственный университет.

ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Пяякосли, 18.

Ответственный редактор О. Мутт.

Корректор Н. Чкалова.

Подписано к печати 30.09.1982.

МВ 09246.

Формат 60x90/16.

Бумага писчая.

Машинопись. Ротапринт.

Учетно-издательских листов 6,69.

Печатных листов 7,25.

Тираж 350.

Заказ № 987.

Цена I руб.

Типография ИТУ, ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Пяясона, 14.